

Adriana Alves de Castro

**Os Diários de Aprendizagem no Processo de
Reflexão do Docente de Inglês do 1º Ciclo do
Ensino Básico**

MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

abril

20**18**

Adriana Alves de Castro

Os Diários de Aprendizagem no Processo de Reflexão do Docente de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de

MESTRE EM ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Orientação

PROF. DOUTOR MÁRIO RUI DOMINGUES FERREIRA DA CRUZ

MESTRADO EM ENSINO DO INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

abril

20**18**

AGRADECIMENTOS

O caminho que percorri para finalizar este relatório foi traçado com muito esmero, vivido com muitos momentos de alegria, mas também marcado por algumas dificuldades. Durante o percurso aprendi que as vivências de cada pessoa são de ímpar valor. Pessoalmente tive a oportunidade de cruzar o meu caminho com pessoas que me ofereceram contributos capazes de me incentivar e de me apoiar neste percurso. Sem eles este trabalho não se teria concretizado. Desta forma, gostaria de deixar os meus mais sinceros agradecimentos:

Aos meus pais e irmão pelo apoio e conselhos que tornaram este objetivo possível, por estarem sempre ao meu lado, por todo o incentivo e pelo muito que significam para mim.

Ao Doutor Mário Cruz, pela sabedoria, pela compreensão, orientação e disponibilidade demonstrados ao longo da realização deste trabalho.

Ao Doutor Bernardo Canha por me inspirar e por me mostrar o que é ser professor.

A todos vós o meu mais sincero obrigada

DEDICATÓRIA

Aos meus avós, Manuel e José.

RESUMO

O presente estudo, realizado no âmbito do Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB, teve como finalidade compreender a importância da reflexão no processo de formação e na profissão docentes, bem como a utilização da tecnologia nos processos colaborativos e reflexivos. Teoricamente, o nosso estudo assenta na certeza de que a reflexão é uma das competências essenciais no desenvolvimento da profissão e formação docente, proporcionando aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os melhores e mais conscientes do seu papel numa escola (Oliveira & Serrazina, 2014, p. 37) e de que a colaboração entre docentes visa uma partilha de saberes, no sentido de se compreender da melhor forma a profissão docente. Este estudo foi desenvolvido em contexto de Prática de Ensino Supervisionada, sendo que a análise de dados da nossa investigação assenta na perspetiva qualitativa com contornos da perspetiva etnográfica e da investigação-ação, cuja análise de dados se sustenta numa metodologia qualitativa com recurso à análise estatística, à análise documental e à análise de conteúdo. Aplicámos estas metodologias na análise dos dados obtidos através de inquéritos por questionário, dos diários de aprendizagem, de impressões obtidas de uma conversa por chat e das nossas planificações das unidades didáticas.

Detivemos algumas limitações no que concerne o desenvolvimento do estudo. Deveriam ter sido implementados mais momentos de reflexão conjunta online que não se concretizaram devido a condicionalismos de espaço. Um outro constrangimento prende-se com a escrita de narrativas autobiográficas, pois não foi possível aferir se é estimulada a escrita de narrativas autobiográficas por parte das Instituições de Ensino Superior. Não obstante, o nosso estudo revelou que a escrita reflexiva de um diário de aprendizagem é de facto primordial num processo de autoconhecimento metamorfósico, de formação e na profissão docente, assim como a colaboração que, por sua vez, visa uma partilha incessante de conhecimentos onde “cada

participante é equitativamente reconhecido e valorizado no seu pensamento, na sua experiência e nos seus contributos” (Canha, 2013, p. 62).

Palavras-Chave: Reflexão – Escrita Reflexiva – Diário de Aprendizagem - Colaboração

ABSTRACT

The present study, which took place in the scope of the Final Report of the Master Course in English Teaching in the 1st CEB, has as its finality understand the importance of the in the of teacher training, as well as the use of technology in collaborative and reflexive processes. Theoretically, our study is based on the certainty that reflection is one of the main competences in career development and teacher training, providing teachers with opportunities for their development, becoming the best and most aware of their role in school (Oliveira & Serrazina), 2014, p.37) and that a collaboration between teachers aims at a sharing of knowledge, in order to understand better what is a teacher and what does a teacher do. This study was developed in a context of supervised teaching practice, the data analysis of our research was based on qualitative analysis with emphasis on the ethnographic perspective and the research and action, using statistical analysis, document analysis and content analysis. We applied these methodologies in the analysis of data obtained through questionnaire surveys, learning diaries, impressions obtained from a chat conversation and our planning of the didactic units.

There were detected some limitations in the development of the study. More moments of joint reflection should have been implemented and those did not happen due to space constraints. Another constraint is related with the writing of autobiographical narratives, because it was not possible to gauge if the writing of autobiographical narratives by the Institutions of Higher Education is stimulated. Nevertheless, our study revealed that the reflective writing of a learning diary is in fact a primordial tool in a process of metamorphosis self-knowledge, of formation and in the teaching profession, as well as the collaboration that, in turn, aims at an incessant sharing of knowledge where "each participant is equitably recognized and valued in his or her thinking, experience and contributions" (Canha, 2013, 62).

Keywords: Reflection - Reflective Writing - Learning Journal - Collaboration

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I – A Reflexão No Desenvolvimento Do Docente	3
1. A (Necessária) Formação Docente Para O Inglês No 1º Ciclo Do Ensino Básico	4
1.1. A Formação De Professores No 1º CEB	4
1.2. A Introdução Do Inglês No 1º CEB Em Portugal	7
1.3. As Competências Do Professor De Inglês No 1º CEB	11
2. O Processo De Reflexão Do Docente De Inglês Do 1º CEB	16
2.1. A Reflexão E A Racionalidade Prática	16
3. O Diário De Aprendizagem Como Instrumento De Reflexão Do Professor	23
3.1. A Escrita Dos Diários	23
3.2. Os Diários Na Formação De Professores E Na Profissão Docente	26
4. As Ferramentas Web 2.0 Promotoras De Espaços Colaborativos E Reflexivos	29
4.1. Colaboração Vs. Cooperação Na Era Digital	29
4.2. As Ferramentas Web 2.0 – Colaboração E Reflexão Entre Docentes	32
5. Síntese: O Diário De Aprendizagem E A Reflexão Docente	39
Parte II – Estudo Empírico	41
1. Desenho Do Estudo	42
1.1. Opções Metodológicas	42
1.2. Questões E Objetivos De Investigação	45
1.3. Técnicas E Instrumentos De Recolha De Dados	46

2. O Contexto Do Estudo E Seu Desenvolvimento	49
2.1. Caracterização Do Contexto Educativo	49
2.2. Desenvolvimento Cronológico Do Estudo	51
3. Análise De Dados	53
3.1. Inquéritos Por Questionário	55
3.2. Diário De Aprendizagem	60
3.3. Sequência De Conversação Por Chat	68
Considerações Finais	73
Bibliografia	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de Chat no Messenger do Facebook	33
Figura 2 – Blogger	35
Figura 3 – Exemplo de Email	36
Figura 4 – FlipQuiz	37
Figura 5 – Plickers	38

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Questões de Investigação, objetivos e instrumentos	48
Tabela 2 – Referenciais teóricos, categorias e subcategorias de análise	54
Tabela 3 – Análise Categorical da Segunda Questão	58
Tabela 4 – Análise Categorical da Terceira e Quarta Questões	59
Tabela 5 – Análise Categorical da Quinta e Sexta Questões	59
Tabela 6 – Conteúdos da aula de 14 de novembro	60
Tabela 7 – Análise Categorical da aula de 14 de novembro	63
Tabela 8 – Conteúdos da aula de 15 de novembro	64
Tabela 9 – Análise Categorical da aula de 15 de novembro	64
Tabela 10 – Análise Categorical da Reflexão de 17 de janeiro	67
Tabela 11 – Análise Categorical da Sequência de Conversação por Chat	71

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos Inquiridos	56
Gráfico 2 – Anos de Experiência	56
Gráfico 3 – Número de Escolas	56
Gráfico 4 – Instrumentos Utilizados	57

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Planificação da aula “Different Types of Houses”
Anexo 2 – Exemplo de Material da aula “Different Types of Houses”
Anexo 3 – Planificação da aula “Houses All Over the World”
Anexo 4 – Exemplo de Material da aula “Houses All Over the World”
Anexo 5 – Planificação de Aula “Food All Over the World”
Anexo 6 – Exemplo de Material da aula “Food All Over the World”
Anexo 7 – Planificação de Aula “Intercultural Breakfast”
Anexo 8 – Exemplo de Material da aula “Intercultural Breakfast”
Anexo 9 - Questionário Sociodemográfico e Profissional
Anexo 10 - Questionário Pós-Reflexão
Anexo 11 – Registos do Diário Escrito
Anexo 12 – Registo do Diário Online
Anexo 13 – Planificação de Aula “Parts of Town”
Anexo 14 – Roteiro de Reunião
Anexo 15 – Sequência de Conversação por Chat
Anexo 16 – Planificação da aula “Healthy Food”

(Anexos apresentados em formato digital)

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

CLIL - Content and Language Integrated Learning

DA – Diário de Aprendizagem

DB – Diário de Bordo

DGE - Direção Geral da Educação

EQuaP - Enhancing Quality in Early Childhood Education and Care through Participation

ESE IPP – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

ETI – Escola a Tempo Inteiro

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LE – Língua Estrangeira

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PGEI - Programa de Generalização do Ensino de Inglês

RAM – Região Autónoma da Madeira

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

Encontramos na escrita e na reflexão dois prestigiados instrumentos de (auto)formação, de investigação e de (re)construção identitária (Alarcão & Leitão, A Narrativa Autobiográfica: Uma Abordagem Metodológica da Complexidade na Formação Inicial de Professores do 1º CEB, 2007, p. 5), sendo que a reflexão se constitui numa das mais recentes tendências dominantes na área da formação docente. Numa altura de mudança de paradigma, é primordial pensar no professor enquanto ator e transformador da sua própria formação (Oliveira & Serrazina, 2014, p. 37) e não como um técnico transmissor de conteúdos. Hoje o professor reinventa-se, está em constante metamorfose.

Assim, partiu da nossa motivação pessoal compreender o impacto da utilização de um diário de aprendizagem no processo de reflexão docente, bem como compreender a importância da escrita na reflexão e de que forma a tecnologia promove a colaboração entre docentes e a reflexão.

Desse modo, na Parte I deste relatório final de estágio, dedicámo-nos à análise de literatura meritória para escrever o nosso enquadramento teórico. Iniciámos com a questão da formação docente no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), seguindo-se a introdução do Inglês no currículo nacional, tendo em conta os documentos orientadores, e terminamos com as competências do professor de Inglês no 1º CEB. No ponto 2, debruçámo-nos no processo de reflexão do docente, relacionando-o com o conceito “racionalidade prática” e com os conceitos de professor crítico reflexivo e de professor como profissional autónomo. No ponto 3, centrámo-nos na escrita dos diários na formação e na profissão docente, bem como nas características gerais dos mesmos. No ponto 4, distinguimos os conceitos colaboração e cooperação, elencando a utilização do chat enquanto ferramenta promotora de colaboração e reflexão. Terminámos o nosso enquadramento teórico com uma síntese dos aspetos que considerámos mais relevantes para o nosso estudo.

Na Parte II do relatório final de estágio referimo-nos à metodologia do nosso estudo. Numa primeira parte explicitámos as opções metodológicas, as

questões e objetivos de investigação e os instrumentos de recolha de dados por nós selecionados e aplicados. De seguida, caracterizámos os sujeitos da pesquisa. Na parte 2, caracterizámos o contexto da pesquisa, tecemos um desenvolvimento cronológico do estudo e discutimos a implementação de momentos de reflexão em contexto de estágio. Na parte 3, analisámos os dados obtidos, procurando ir ao encontro de possíveis respostas.

Por último, procurámos identificar e explicar os constrangimentos do estudo, responder às questões de partida, assumindo uma postura crítico-reflexiva, complementando com as considerações finais do estudo e identificando implementações para estudos futuros.

PARTE I – A REFLEXÃO NO DESENVOLVIMENTO DO DOCENTE

Nesta parte do nosso trabalho, pretendemos realizar uma resenha teórica acerca de temas que considerámos primordiais para a implementação deste estudo.

Começámos por analisar a formação docente para o Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta as competências do professor de Inglês do 1ºCEB e especificando o contexto do ensino da língua em Portugal.

Depois, dedicámos um capítulo ao processo de reflexão do docente enquanto crítico-reflexivo e profissional autónomo. De seguida, interessou-nos abordar o diário de aprendizagem enquanto instrumento de reflexão do professor e o processo de escrita do mesmo. Por fim, fizemos referência a alguns tipos de tecnologia com incidência no chat, ferramenta que consideramos promotora de momentos de colaboração e reflexão entre docentes.

Concluimos esta primeira parte com uma síntese de todo o enquadramento teórico.

1.A (NECESSÁRIA) FORMAÇÃO DOCENTE PARA O INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Em Portugal tem-se verificado um crescente interesse na aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular, do Inglês, tendo sido incluído no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico muito recentemente, não só por ser uma das línguas mais faladas, mas também por ser a língua da economia e das trocas comerciais. Assim, é pertinente perceber que formação é necessária para lecionar a língua tendo em conta o público-alvo. Essa formação deve, acima de tudo, ser construída dentro da profissão (Nóvoa, 2009), no meio de quem a vive e, tendo em conta as políticas do século XXI. Deve ser contínua e promover o desenvolvimento de várias competências, como por exemplo, a autonomia, a criatividade, a colaboração, a capacidade de resolução de problemas (Figel, 2007), entre outras. As competências do professor de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico desenrolam-se em vários momentos, em vários contextos, relacionando-se com o conceito de aprendizagem ao longo da vida.

1.1.A Formação de Professores no 1º CEB

“É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende”. Freire (2001, p. 259)

Numa altura em que se tem verificado um florescente interesse no ensino de línguas estrangeiras em Portugal, parece-nos necessário perscrutar a questão da formação docente para o ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). A identidade do professor está em constante metamorfose,

num vaivém contínuo entre o saber e o aprender, sofrendo constantes adaptações às mudanças que enfrenta, assim como o mundo em que vivemos assim o exige.

A representação do profissional docente que temos em mente está circunscrita pelas necessidades de uma sociedade de outrora. Assim como afirma Roldão (2007), a sociedade de hoje reivindica mudanças no presente e para o futuro, bem como a rutura nos paradigmas num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades. Possuir apenas competências relacionadas com a língua em si já não é suficiente, é crucial saber mobilizar diferentes competências e saberes, o chamado “savoir-faire”. Atendendo às mudanças a que estamos circunscritos, são exigidas respostas aos professores e às escolas face aos problemas cada vez mais complexos de um contexto educativo marcado pela diversidade (Leitão & Alarcão, 2006, p. 64).

Até à década de 80, as universidades eram o único núcleo de formação em Portugal. Estas ministravam licenciaturas não profissionalizantes com uma duração de quatro anos, devendo os professores após a sua conclusão candidatar-se a um estágio numa escola. Com a criação dos Institutos Politécnicos e, conseqüentemente, das Escolas Superiores de Educação, a formação de professores passou a ser realizada tanto nas Universidades como nas Escolas Superiores de Educação (Nunes, 2011, p. 44), passando estas a incluir já planos de estudo com estágios integrados.

Nóvoa (1992) defende a importância da formação de professores como um estímulo do desenvolvimento profissional. Segundo o autor, estar em formação requer um investimento pessoal, uma perspetiva crítico-reflexiva que permita construir uma identidade pessoal e profissional em simultâneo. Um mundo em mudança requer um continuum na formação docente, portanto defendemos que não deve “acabar na formação inicial (deve passar pela formação pós-graduada e ser contínua), sendo esta, no entanto, uma etapa fundamental porque perspectiva e orienta muito do percurso posterior” (Ponte et al., 2000, p.13). Assim, como refere Nóvoa (2009), é imprescindível passar a formação de

professores para dentro da profissão, isto é, a formação de futuros professores deve, inevitavelmente, ser feita por professores, por aqueles que investigam, por aqueles que estão dentro da profissão e a constroem. Um professor é uma pessoa, é alguém com os seus saberes próprios, sendo inconcebível separar o professor enquanto pessoa do professor enquanto profissional docente. A confluência destas dimensões pressupõe uma autorreflexão, uma atitude reflexiva, sendo a reflexão vista como um fio condutor da formação docente (Perrenoud, 1999, p. 8). Assim, pareceu-nos importante perceber de que modo a formação (pós-graduada) de professores em Portugal estimula a reflexão por parte dos docentes.

Para tal, analisámos os planos de estudos de três instituições de Ensino Superior portuguesas: a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, a Faculdade de Letras da Universidade do Porto e a Universidade de Aveiro, sendo que foi analisado o plano do curso de Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB e os programas das unidades curriculares. É possível perceber que nas três instituições existe uma preocupação em promover a reflexão crítica sobre e para a prática educativa desenvolvida em unidades curriculares como Didática de Línguas (na ESE IPP) e Didática do Inglês (ESE e FLUP), sendo a Didática perspectivada como “uma área de atividade que se materializa na construção de conhecimento científico, na formação de alunos e de Profs. e na construção de pensamento sobre políticas no campo” (Canha, 2013, p. 21). De acordo com Canha (2013), a formação de professores está relacionada com a Didática, “produzindo contributos relevantes para o desenvolvimento de três áreas autónomas, mas convergentes e interdependentes” na formação docente e essenciais para o desenvolvimento dos professores, ou seja, a dimensão investigativa, a dimensão formativa e a dimensão política. A Didática, entendida como um campo integrador de diferentes dimensões de concretização (Canha, 2013, p. 33), teve um papel exímio na orientação dos processos formativos no decorrer da nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES), na medida em que nos permitiu construir e reconstruir conhecimentos e, conseqüentemente, evoluir.

Todos os professores são professores de alguém, ensinam determinada coisa, com determinada finalidade, e, por essa razão, a formação de professores tem que ter uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, bem como uma base sociocultural (Alarcão et al., 1997, p.8). A formação docente especializada deve integrar uma componente prática e reflexiva, vulgo estágios supervisionados, que de acordo com Alarcão et al. (1997, p.8), “estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos formandos e proporcionam o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção”. A Prática de Ensino Supervisionada foi o nosso primeiro contato com o campo de trabalho de um professor. Através da observação das práticas do supervisor cooperante, da participação na vida da escola, como por exemplo, nas atividades festivas, e das doze regências que ministrámos, conseguimos criar um elo entre o conhecimento que fomos construindo ao longo do mestrado e a experiência real, o que nos permitiu desenvolver uma ação pedagógica mais produtiva e profícua. Desse modo, concordámos que a PES nunca pode ser vista como uma unidade curricular unicamente prática, uma vez que deve existir articulação entre teoria e prática de modo a que a prática de ensino não seja descontextualizada no processo de formação do professor.

Com a introdução do Inglês no 1ºCEB no currículo nacional e, por conseguinte, com a criação de um novo grupo de recrutamento, urge a necessidade de investir na formação docente bem como, no desenvolvimento de competências transversais essenciais para o ensino da língua assim como explanaremos nos subcapítulos seguintes.

1.2.A Introdução do Inglês no 1º CEB em Portugal

A aldeia global que habitamos tornou-se um desafio para o ensino, formulando novas ideologias, novos ímpetus que nos parecem pertinentes nos dias de hoje. Assim, é pertinente referir que a educação para o século XXI e o ensino de línguas estrangeiras têm como objetivo formar cidadãos instruídos de diferentes culturas e cidadãos que sejam “atentos ao facto de a sua língua materna não ser única, nem mais valorizada do que as outras” (Cruz & Medeiros, 2009, p. 5).

Existe cada vez mais a consciência de que a aprendizagem de uma língua estrangeira em idade precoce é cada vez mais relevante e produtiva, não só por motivos comunicacionais e pelas trocas, mas também pela capacidade inata que a criança tem de aprender sonoridades diferentes da sua língua materna. É através da aprendizagem da língua desde tenra idade que os aprendentes são “encorajados a desenvolver valores baseados na liberdade, tolerância, respeito” (Cruz & Medeiros, 2009, p. 3). A língua não é algo insignificante, é sim parte da cultura de um povo e a forma mais significativa de comunicação, aliando palavras e expressões aos mais importantes e distintos significados, assim como declara Strecht-Ribeiro (1998, p. 27). O autor refere ainda que a língua é um recorte distinto da realidade e que língua e cultura são intrínsecas, pelo que na aprendizagem de uma LE é importante aprender a língua e, simultaneamente, apreendê-la, tomá-la como nossa (1998, pp. 27-28). Assim, aprender uma língua configura uma competência cultural, implica o desenvolvimento do aprendente como conhecedor de outras culturas, como aluno, como falante, com a sua própria individualidade e responsabilidade social (ibidem, p.48). É através da língua que se descobrem outras culturas, outras identidades e, é através dela que se aprende a respeitar o outro, é através dela que se constrói a nossa própria identidade (Gregório, Perdigão, & Casas-Novas, 2014, p. 4). Por acreditarmos que existe uma interdependência entre língua e cultura, procurámos desenvolver o domínio intercultural em algumas regências na nossa PES. O tema da primeira unidade didáctica tinha que ver com as casas e com as partes da cidade, pelo que, num primeiro momento analisámos os diferentes tipos de casa, assim como se pode verificar nos

Anexos 1 e 2. Num segundo momento, apresentámos diferentes casas à volta do mundo, enfatizando aspetos culturais e históricos (ver Anexos 3 e 4). No que concerne a segunda unidade didática, cujo tema estava relacionado com comida, considerámos importante analisar pratos típicos de diferentes locais no mundo (ver Anexos 5 e 6), uma vez que incidia na semana da realização da atividade “Intercultural Breakfast” (ver Anexos 7 e 8) do nosso centro de estágio. Ao planificar as aulas em questão tivemos o cuidado de desenvolver momentos que suscitassem reflexão por parte dos alunos, bem como a promoção do respeito pelo Outro. É importante referir que a política educativa para o século XXI prioriza a educação para a cidadania e o respeito pelo Outro, sendo que, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) reitera a importância de uma aprendizagem plurilingue no desenvolvimento de competências, na medida em que “línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa” (Alves, 2001, p. 23).

No sentido de enriquecer o currículo e de proporcionar uma aprendizagem diversificada no 1º CEB, no ano letivo de 2005/2006 e até ao ano letivo de 2012/2013, com a promulgação das orientações programáticas do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (PGEI), o inglês foi lecionado em Portugal Continental enquanto Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo de oferta obrigatória em todas as escolas públicas e de frequência facultativa:

Apesar do seu carácter facultativo, as AEC constituem uma componente dos projectos educativos e curriculares das escolas e agrupamentos de escolas, as quais deverão contribuir de forma integral para o desenvolvimento de competências essenciais pelos alunos, através de experiências de aprendizagens enriquecedoras (CAP, 2006/07).

No entanto, devido ao seu carácter facultativo, sentiram-se algumas discrepâncias na aprendizagem “na entrada para o 2º Ciclo, originando turmas com diferentes níveis de conhecimento da língua” (Bastos & Brites, 2010, p.

15). Esta implementação das AEC trouxe alguns constrangimentos dado que não só havia pouco “apoio financeiro diferenciado em função das atividades selecionadas” (Machado & Cruz, 2014, p. 187) bem como dificuldade em recrutar docentes com a formação adequada e a precariedade das condições de trabalho, dificultando em parte a articulação de trabalhos com o professor titular de turma.

Em Portugal existiram outras tentativas de enriquecimento e integração curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente: o Bilingual School; o projeto da Região Autónoma da Madeira, denominado Escola a Tempo Inteiro; e a situação de alguns colégios privados que fomentam a aprendizagem da língua desde o pré-escolar.

O Projeto Bilingue, também designado por “Bilingual Schools Project”, resultante de uma parceria entre a Direção Geral da Educação (DGE) e o British Council de Lisboa, tem como objetivo a aprendizagem integrada de algumas áreas do currículo através de abordagens de ensino bilingue e *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). O PB foi implementado em 2011 enquanto experiência piloto no 1ºCEB, tendo terminado e sido adotado por algumas escolas em 2015. No âmbito deste projeto parte dos conteúdos de Estudo do Meio e de Expressões são lecionados em Inglês pelos professores titulares de turma, com assessoria dos professores de Inglês do 2º e 3º Ciclos.

Por sua vez, a Escola a Tempo Inteiro foi pensada em 1994 e implementada no ano seguinte na RAM. Todos os alunos do 1º Ciclo tinham obrigatoriamente uma hora de Inglês por semana e, nas ETI’s todos os alunos deveriam ter duas horas de Inglês enquanto atividade extracurricular em regime de alternância (Ferreira, Freitas, & Carvalho, 2009, p. 2), isto é, metade das turmas da escola tem Inglês curricular no turno da manhã e Inglês enquanto atividade extracurricular à tarde e vice-versa (Mendonça & Bento, 2009, p. 4)

Em 2013 foi promulgado um parecer do Conselho Nacional da Educação, solicitado pelo Ministro da Educação e Ciência Nuno Crato, que defendia a da introdução do Inglês no Currículo Nacional a partir do 3º ano de escolaridade. Verificou-se que “o início da aprendizagem de uma língua estrangeira em

idades cada vez mais precoces é justificada pela empatia da criança para com sonoridades alheias à sua língua materna, que deve ser desenvolvida desde a educação pré-escolar” (Gregório, Perdigão, & Casas-Novas, 2014, p. 4).

Segundo o Decreto de Lei 176/2014, que promulgou a introdução do Inglês no currículo nacional, pretendia-se “uma maior homogeneidade no ensino da língua inglesa”, dado que seria obrigatório em todas as escolas, ao contrário das AEC. Com a introdução do Inglês no currículo nacional, os alunos passaram a ter a disciplina obrigatoriamente durante sete anos de escolaridade (do 3º ano até ao 9º ano), o que implicou também a reformulação das Metas Curriculares. A partir do ano letivo de 2015/2016, o Inglês pode ser lecionado em AEC no 1º e 2º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, decisão que depende dos Agrupamentos de Escola.

No que respeita à habilitação docente, foi criado um novo grupo de recrutamento, o grupo 120, conforme regulamentado na Portaria nº260-A/2014. Com a criação do novo grupo de recrutamento foi também concebido um novo ciclo de estudos de mestrado destinado à formação de professores, com obrigatoriedade de frequência da Prática de Ensino Supervisionada, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência de Inglês. No entanto, por não existirem ainda professores com a habilitação adequada para lecionar a língua neste nível de ensino, foi proposta a realização de cursos de complemento de formação aos docentes profissionalizados nos grupos 110, 220 e 330.

1.3.As Competências do Professor de Inglês no 1ºCEB

Com os constantes desafios suscitados pela globalização e pela dissolução de fronteiras, levando à livre circulação de pessoas, a competência em línguas torna-se uma necessidade. O papel de um professor de hoje em dia não é o

mesmo do da sociedade de outrora, urge a necessidade de mudança (Afonso, 2006). Para tal, consideramos que é vital o docente ser dotado de outras capacidades, outros saberes e ser capaz de os mobilizar não só na dimensão pedagógica, mas também na produção de saberes (Nóvoa, 1992). Assim, parece-nos relevante debruçarmo-nos sobre as seguintes questão: O que é um bom professor? Que competências deve o docente de Inglês do 1ºCEB ter?

Ser professor no século XXI implica diferentes dimensões numa só identidade, um professor é simultaneamente professor, investigador, formador e aprendente, tudo num só. Num subcapítulo anterior mencionámos que a formação docente se devia desenrolar ao longo da vida, aprendizagem essa que está intimamente relacionada com os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 2010, p. 31). Estes quatro pilares, ou competências, são algumas das quais um bom professor de Inglês no 1º CEB deve possuir: 1) aprender a conhecer, ou seja, aprender a aprender combinando a cultura geral com a possibilidade de estudar ao longo da vida, relacionando-se, assim, com a formação contínua; 2) aprender a fazer, isto é, ser capaz de enfrentar inúmeras situações e trabalhar em colaboração com outros, seja espontaneamente na sequência das circunstâncias locais e nacionais, seja formalmente devido à alternância da vida na escola e da vida no trabalho; 3) aprender a conviver, aprender a compreender o outro e a perceber as interdependências, respeitando os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; e 4) aprender a ser, para desenvolver a sua personalidade e agir em autonomia (conceito que exploraremos neste estudo), com discernimento e responsabilidade pessoal. Desse modo a educação e a formação devem explorar as potencialidades de cada indivíduo (ibidem).

Contudo, estas competências não são suficientes. Existem ainda as competências de aprendizagem, as competências de literacia e as competências da vida (P21, 2007, p. 2). As competências de aprendizagem estão relacionadas com os quatro Cs: pensamento crítico (*critical thinking*), criatividade (*creativity*), colaboração (*collaboration*) e comunicação

(*communication*). As competências de literacia incluem a capacidade de trabalhar com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e as competências para a vida são aquelas relacionadas com a iniciativa, o conhecer o Outro, a capacidade de liderança, entre outros. A Comissão Europeia preconiza, ainda, oito competências essenciais para se viver em sociedade: comunicação em língua materna, comunicação em línguas estrangeiras, competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia, competência digital, aprender a aprender, competências sociais e cívicas, espírito de iniciativa e espírito empresarial, e sensibilidade e expressão culturais (Figel, 2007, p. 3). Enquanto futuros professores, acreditamos que o profissional docente reconhecido como idóneo é uma personagem ativa no seu meio, capaz de mobilizar os seus conhecimentos, capacidades, competências e recursos para resolver as mais diversas questões para as quais é solicitado. Perante as atuais exigências é esperada a redefinição do papel do professor que implica a mobilização das competências anteriormente mencionadas, que permitam a sua adaptação a um mundo complexo e em constante mudança. Para além destas competências entendemos que um professor deve ser capaz de se organizar, ter capacidade de tolerância e ser capaz de refletir de forma holística, coerente e pertinente, tendo em vista a construção de conhecimento e constante atualização para uma atuação eficaz.

Na sua prática, “o professor de línguas seleciona os saberes adquiridos na área científica da sua especialidade (...) enquadrando-os num novo figurino que tem como elemento central o ensino da língua estrangeira” (Afonso, 2006, p. 451). O ensino em si desdobra-se em vários elementos, estrutura-se em competências. Um professor não pode, nunca, ser desprovido de tais competências, pois é através delas que a aprendizagem dos seus alunos se desenvolve.

Não existe um consenso sobre a noção de competência. Para Chomsky (1957), a noção de competência tem influências linguísticas, sendo um conjunto de estruturas. Já Dell Hymes (1972), defende que o conhecimento é uma parte da competência. De um modo global, podemos afirmar que

competência é um conjunto de conhecimentos que são necessários para atingir um determinado fim, construídos ao longo da prática profissional (Afonso, 2006, p. 454).

A preparação dos cidadãos para o diálogo intercultural tornou-se um ex-libris das políticas educativas do século XXI. Hoje, mais do que nunca, é essencial respeitar o outro e saber aceitar as diferenças, conhecendo os outros, mas também, conhecendo-se a si próprio (Bizarro & Braga, 2004, p. 61). Assim, podemos afirmar que a “educação intercultural, na escola, começa quando o professor, ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo” (ibidem, 2004, p. 58). As propostas do Conselho da Europa (2001) vão no sentido de promover nos aprendentes uma competência plurilingue e pluricultural, fomentadas pelos professores, enquanto mediadores de cultura, permitindo que cada indivíduo possa interagir em diversos contextos linguísticos. Ensinar cultura é um processo interpessoal (Gimenez, 2002, p. 3) no sentido da compreensão e respeito do Outro. Assim como mencionado anteriormente, acreditamos que cultura e língua são dimensões intrínsecas que se desenvolvem numa relação dialética. É através destas que a identidade, a autorreflexão e a consciência se constroem. Ao elaborar a planificação das regências ministradas na PES tivemos em conta o desenvolvimento do “respeito pela pluralidade” (Bizarro & Braga, 2004, p. 58). As atividades desenvolvidas (ver Anexos 3 e 5) promoveram a consciencialização da existência de um novo mundo, plurilingue e pluricultural, fomentando, assim, valores incontornáveis e importantes como o respeito. Ao aprenderem e apreenderem novas culturas os alunos, mediados pelos professores, desenvolverão a sua identidade, o seu autoconhecimento, bem como a curiosidade e a aceitação pelo mundo do outro.

O conceito de competência intercultural ganhou um novo sentido através da utilização da tecnologia, através da qual é promovida a interação entre intervenientes, permitindo uma imersão cultural (Kramsch, 2013, p. 70).

A tecnologia, que hoje marca uma forte presença na maioria das escolas, é “um elemento constituinte do ambiente de aprendizagem” (Ponte, 2002, p. 2). Ser-se competente a nível tecnológico é ser capaz de utilizar ferramentas TIC,

na criação de espaços de partilha e de reflexão crítica, de modo a desenvolver-se “com e nos aprendentes, uma utilização da Internet a nível linguístico, cultural e intercultural” (Afonso, 2006, p. 457). Por acreditarmos que a tecnologia ressignifica a aprendizagem, utilizámos alguns tipos de tecnologia, não só em contexto de aula, mas também no âmbito da colaboração e reflexão entre pares pedagógicos. No que concerne as regências, recorremos a vídeos, músicas e jogos no sentido de proporcionar uma aprendizagem mais dinâmica e interativa. No que diz respeito aos momentos de reflexão e colaboração, recorremos aos blogs e aos chats, dois tipos de tecnologia que exploraremos mais à frente.

De um professor de língua estrangeira, espera-se que não só compreenda a língua, mas que também tenha a capacidade de comunicar nessa mesma língua. Para qualquer professor é fulcral ter-se desenvolvido a competência comunicativa e linguística (Afonso, 2006, p. 455). É possível afirmar que “o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a acção de ensinar” (Roldão, 2007, p. 94). É na competência profissional que todas as outras se desenvolvem e interagem entre si, é o “savoir-faire” docente, é o conhecimento e, urge a necessidade de aplicar todo o conhecimento e de reunir as competências de um bom professor, “de modo a contribuir de facto para o crescimento pessoal, cultural e científico daqueles a quem orienta na construção dos seus saberes” (Afonso, 2006, p. 458). As competências do professor de Inglês no 1ºCEB desenrolam-se em vários momentos, em vários contextos e, o seu desenvolvimento é, na verdade, uma aprendizagem ao longo da vida.

2. O PROCESSO DE REFLEXÃO DO DOCENTE DE INGLÊS DO 1º CEB

A reflexão docente é uma das competências essenciais e dominantes em educação e é nela que nos centramos para o desenvolvimento deste capítulo. Por oposição ao conceito “racionalidade técnica”, herdado do paradigma positivista, em que o professor é visto como um mero técnico que utiliza um conjunto de teorias científicas para resolver inúmeros problemas da prática, surge o termo “racionalidade prática”, cunhado por Donald Schön (1983), que assume a figura do docente enquanto professor capaz de refletir e de transformar a sua prática. Nesse sentido, assumimos que a prática educativa e a reflexão são dois conceitos intrínsecos, na medida em que no dia a dia num locus complexo como a escola surgem sempre oportunidades imensuráveis para refletir, incertezas e dilemas para resolver. Um docente reflexivo será sempre um investigador (Alarcão, 2001), é um docente autónomo que não é individualista, é um docente que colabora e que reflete intra e interpessoalmente com vista à mudança (Formosinho, Machado, & Mesquita, 2015).

2.1. A Reflexão e a Racionalidade Prática

“O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. Há, através das práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um insight sobre o que significa ser professor.” Oliveira & Serrazina (2014, p. 32)

A formação (contínua) de professores pressupõe uma aprendizagem que subsiste às diferentes tendências educativas, aprendizagem essa que só é possível através do paradigma crítico-reflexivo, da investigação-ação, que tem sido alvo de estudo por parte de vários autores e investigadores. Muitas são as discussões relativamente ao significado dos conceitos “professor reflexivo” e “práticas reflexivas”, já que são conceitos com uma multiplicidade de aceções. Ser professor implica enfrentar diversas situações de incerteza, constrangimentos, imprevistos, etc. Estas situações implicam uma atuação crítica face à profissão, através de uma perspetiva interpretativa e de uma visão construtivista da aprendizagem (Moreira, Vieira, & Marques, 1996, pp. 619-620). Partindo das contribuições de Stenhouse (1975) e de Maria do Céu Roldão (2000), Alarcão associa o conceito de professor reflexivo ao conceito de professor-investigador, já que é impossível “conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas” (Alarcão, 2001, p. 6). É preponderante ter uma atitude crítica face à profissão, uma atitude de quem questiona o que o rodeia e que, concomitantemente, se questiona a si próprio (ibidem, p.6). Consideramos que um professor deve ser um agente ativo na sua própria prática, isto é, ter consciência do seu papel numa escola e das razões pelas quais o desempenha. Ser dotado dessa consciência e saber refletir são elementos cruciais no desempenho da profissão docente, pois ao refletir sobre a prática o professor não só conhece o seu *know-how*, mas também se conhece a si mesmo (Oliveira & Serrazina, 2014, p. 37). É a reflexão que leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e de solucionar os problemas com que se depara no seu dia a dia. Refletir é, no nosso ponto de vista, primordial num processo contínuo de (re)construção pessoal e profissional do professor.

As noções de “reflexão” e de “professor reflexivo” não são algo novo, têm sido estudados por autores como John Dewey (1910), Donald Schön (1983), Zeichner (1993) e por Paulo Freire (2002). John Dewey, filósofo da educação, defendeu a importância do pensamento reflexivo no seu livro *How We Think* (1910) onde afirma que:

A reflexão implica, assim, que se acredite em algo (ou não), não por sua própria conta, mas através de outra coisa que seja como uma testemunha, uma prova, uma garantia, isto é, como fundamento da crença (Dewey, 1910, p. 8).

Este reconhecia que a reflexão emerge quando surge um problema real a resolver, levando, assim, ao pensamento reflexivo analítico. O autor destaca a ideia do pensar como algo significativo e que não é imutável, caso contrário não seria uma reflexão real que muda de acordo com o pensamento.

Donald Schön (1983) utilizou a expressão “artistry” para se referir à forma como os docentes lidam com situações que exigem observação espontânea e reflexão sobre a ação. Inerente à prática docente está essa competência artística, não no sentido de concepção de uma obra de arte, mas sim “um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista” (Alarcão, 1996, p. 17). Defendeu que na prática docente existem questões práticas, específicas e desafiantes que exigem que o docente se coloque diante do problema e que assuma o papel de ator principal na atividade profissional.

A prática educativa e a reflexão são dois conceitos intrínsecos, na medida em que numa prática dinâmica e produtiva depreende-se que surjam problemas que precisem de solução, incertezas, inquietações, enfim, surgem assim, oportunidades imensuráveis para refletir. São inúmeras as inquietudes e obstáculos com as quais nos deparamos em contexto de PES que, assim como mencionamos anteriormente, foi o nosso primeiro contacto com o campo de trabalho de um professor. A nossa maior inquietude foi desempenhar o papel de professor em frente a uma turma que, devido ao nervosismo, não se desenrolou em harmonia em algumas aulas, nem de forma dinâmica, como era esperado. Consequentemente, também sentimos algum desassossego no que concerne o cumprimento da planificação elaborada.

É na correlação entre teoria e prática que surgem distintas formas de reflexão, sugeridas por Schön em 1983 no livro “The Reflective Practitioner:

How Professionals Think in Action”. Segundo o autor existem três formas distintas de reflexão: a reflexão na ação (*reflection-in-action*), a reflexão sobre a ação (*reflection-on-action*) e a reflexão sobre a reflexão na ação (*reflection on reflection-in-action*).

Os dois primeiros (reflexão na ação e reflexão sobre a ação) são separados pelo momento em que ocorrem: o primeiro ocorre durante a prática e o segundo tem lugar depois do acontecimento, fora do seu cenário (Oliveira & Serrazina, 2014, p. 31). O terceiro tipo (reflexão sobre reflexão na ação) é aquele que auxilia o docente a construir a sua identidade e o seu conhecimento. É a reflexão sobre reflexão na ação que permite olhar retrospectivamente e refletir sobre o que aconteceu e quais os significados atribuídos a determinados momentos (Dorigon & Romanowski, 2008, p. 14). Esta última prevê novas práticas, na medida em que permite ao professor/investigador encontrar soluções para eventuais problemas futuros. É a partir da observação das práticas e da colaboração entre docentes que a reflexão ganha sentido e se torna muito mais rica em significados. A reflexão docente surge, na maioria das vezes, associada aos constrangimentos da prática e às incertezas que se traduzem em novas possibilidades. Esta atitude reflexiva contrasta com a ideia de racionalidade técnica em que o professor adota uma postura recetiva, é visto como um técnico e não como um docente.

Paulo Freire, no livro “Pedagogia da Autonomia” (2002), parte da ideia de que o Homem é um ser incompleto, inacabado que se compreende e que é consciente da sua condição. É essa consciência, essa capacidade de vencer determinados obstáculos que leva o docente à reflexão e à ação. Neste cenário, os docentes são os sujeitos da história e é nela que procuram a transformação e a aprendizagem: aprender sobre a ação, aprender para a ação. Assim, defendemos que “a possibilidade da experiência é, pois, o que confere realidade objetiva a todos os nossos conhecimentos a priori.” (Kant, 2008, p. 220). É da experiência que emerge a reflexão e a solução para os problemas que os docentes encontram no dia a dia.

Os docentes que refletem na ação e sobre a ação estão, conseqüentemente, envolvidos em investigação, na medida em que procuram compreender as suas ações e, concomitantemente, a sua práxis tendo por base a sua investigação-ação, de pendor interventivo e transformador. Assim, concordamos com a perspectiva de Alarcão quando refere que ser-se reflexivo é questionar tudo sistematicamente no sentido de melhorar a sua prática e de proporcionar aos aprendentes uma melhor aprendizagem. De facto, o importante é “o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, entre nós e os estudantes e entre os estudantes” (Zeichner, 1993, p. 50). Estes momentos de reflexão entre nós e os alunos e entre os alunos podem ser concretizados através de pequenos debates, a título de exemplo, como o que fizemos na PES quando lecionamos o tema “*Healthy and Unhealthy Food*” (Anexo 16) em que foi solicitado aos alunos um momento de reflexão sobre o que é comida saudável e porque é ou não saudável. Este tipo de reflexão permitiu que os alunos debatessem entre si e manifestassem as suas preferências. Os docentes reflexivos desenvolvem-se e desenvolvem a sua prática num contexto com uma cultura muito própria: na escola, um locus complexo, dinamizado pelas relações interpessoais, pelas práticas e pela autonomia daquele que é o seu ator principal: o professor. É neste contexto que surgem “metodologias capazes de proporcionar uma acção mais profícua e conseqüente na medida em que se centram na reflexão crítica, por um lado, e na atitude operacional de práticas (...)” (Coutinho et al., 2009, p. 358).

Particularmente importante neste contexto é a autonomia. Por autonomia, entende-se que o docente é capaz de gerir o seu trabalho num contexto coletivo muito específico. Assim como refere Petroni (2008, p. 55), ser autónomo não significa trabalhar de forma individualista, mas sim saber-se diferenciar dentro de um grupo. Um dos estudiosos que teorizou o conceito de autonomia aplicado à docência foi José Contreras, que defendeu que “a autonomia consiste na consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor, mas, ainda, sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade” (como citado em Valério, 2007, p. 327). Este assinala a importância

de entender a autonomia como qualidade educativa e não como um atributo concedido aos profissionais docentes por vias externas.

Assim como referimos ao longo deste subcapítulo, refletir criticamente é o ponto de partida para a mudança. Num contexto de formação inicial de Prática de Ensino Supervisionada muito rico e com algumas adversidades particularmente relacionadas com a profissionalidade docente, foi crucial ser reflexivo e autónomo. Entendemos que ter autonomia é conseguir desenvolver qualidades e compreender determinadas situações no que diz respeito à prática educativa. Para conquistar essa autonomia é necessário que o docente se questione, que reflita sobre o seu percurso. Desse modo, importa referir que na nossa PES, foi deveras importante refletir sobre passos tomados nas planificações no sentido de criar melhores oportunidades de aprendizagem. Surgiram problemas, obstáculos e, por vezes, incompatibilidade nas formas de trabalho entre pares pedagógicos, no entanto acreditamos que esses problemas e discordâncias enriquecem o percurso de formação. Foi no meio do trabalho colaborativo que entendemos o papel da autonomia e a sua importância no que concerne a resolução de problemas e incongruências. No momento em que não existia concordância entre pares pedagógicos, por exemplo na preparação das atividades de Halloween, soubemos tomar decisões e sugerir soluções que melhorassem o percurso de cada um, contribuindo indubitavelmente para a formação de cada docente. A autonomia só tem sentido se for aplicada enquanto “instância transformacional do modo de organização do trabalho dos professores” (Roldão, 2014, p. 37), pelo que, enquanto professora em formação inicial, a autora deste trabalho refletiu no sentido de (re)construir a sua prática, no sentido de se emancipar dentro de um grupo, uma reflexão intra e interpessoal (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2009, p. 8) que só se justifica em colaboração com outros. Como referimos anteriormente, ser-se autónomo não é ser individualista, conceito que é parte integrante do percurso de grande parte dos professores de hoje em dia. Parece-nos que trabalham sozinhos, investigam sozinhos, refletem sozinhos.

Trabalhar sob a alçada da individualidade não é ser autónomo, ser autónomo é saber organizar a sua ação alicerçada nos problemas reais de um contexto real, como é o da PES. Nas atividades realizadas em colaboração em contexto de estágio supervisionado foi perceptível que a autora deste estudo era capaz de tomar as suas próprias decisões, de ser a sua supervisora, isto é, ter a capacidade de perceber qual era a sua função educativa e como a desempenhava, perceber que dificuldades e possibilidades encontrava e como ultrapassá-las (Alarcão, 2014, p. 29). Posto isto, acreditamos que a autonomia é uma capacidade adquirida pelo docente durante o seu processo de (auto)formação e através das relações que estabelece com os outros. Durante a prática, a autora foi a criadora e a atriz principal da história, consciente de que os seus atos tinham influência sobre os seus pares.

A forma como cada professor entende a realidade está delimitada pelas suas características, pelos seus valores, o que de certa forma designa a compreensão da mesma. Estas dimensões pessoais têm um impacto substancial na autonomia do professor. Desse modo importa-nos referir que é primordial que o docente faça uma introspeção crítica, que reflita sobre a sua prática, sobre a dinâmica da profissão e sobre as suas relações com os outros, por intermédio da escrita reflexiva de um diário que acreditámos ser um instrumento de primordial importância não só na formação do professor, mas também no dia a dia da profissão. Vejamos, no próximo capítulo, o papel destes na formação e na profissão docente enquanto instrumento de reflexão.

3. O DIÁRIO DE APRENDIZAGEM COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO DO PROFESSOR

“Navegar por mares nunca dantes navegados” foi a premissa de muitos descobridores, que embarcaram nas suas viagens. Consigo levaram os seus diários de bordo onde registavam tudo aquilo que lhes suscitava interesse e os inquietava. Este capítulo retrata, assim, a importância da escrita de um diário de bordo, também denominado por diário de aprendizagem, na formação e na profissão docente. Diríamos que um diário é um espelho daquilo que somos e daquilo em que nos transformámos, é através dele que se transforma a experiência em conhecimento (Nóvoa, 1999).

3.1. A Escrita dos Diários

“Dentro ou fora de mim, todos os dias acontece algo que me surpreende, algo que me comove, desde a possibilidade do impossível a todos os sonhos e ilusões. É essa a matéria da minha escrita, por isso escrevo e por isso me sinto tão bem a escrever aquilo que sinto”.

Saramago (1989)

Olhamos para a escrita como uma ferramenta poderosa não só para o professor, mas para o ser humano em geral. A invenção da escrita mudou o mundo, se nos primórdios das civilizações tudo concernia à tradição oral, hoje tudo se escreve e nada se esquece. Esta dá um novo significado às experiências, às vivências e às aprendizagens (Vieira, 2005, p. 118), mudou o pensamento

humano, possibilitando novas formas de pensar, de ver o mundo e quebrou paradigmas.

A escrita é algo muito específico da identidade de cada um, é através dela (da escrita) que nos (re)construímos, é através dela que imortalizamos e materializamos memórias e factos, e é também através dela que, enquanto docentes, conseguimos ter um olhar introspetivo. Segundo Nóvoa (1999, p. 11), a escrita autobiográfica reflexiva é intrínseca à formação docente, pois é através destas narrativas que se processa a sistematização dos saberes próprios e que se transforma a experiência em conhecimento. Assim, justificamos o nosso interesse pela escrita de um diário de aprendizagem (ou diário de bordo) em contexto de formação em PES, já que acreditamos que escrever pode contribuir para a (re)construção das vivências de cada um, viabilizando a reflexão e a compreensão das práticas.

Assim como o nome sugere – diário – é um registo feito todos os dias, acerca do dia a dia de cada um, no presente, “não é um escrito posterior, mas um escrito do momento” (Hess, 2006, p. 91). Este, é simultaneamente um registo pessoal, para aquele que o escreve e, também, um registo para o “outro” (ibidem, p.92), isto é, é relido pela mesma pessoa que mudou consoante o passar do tempo. Afirmamos que escrever um diário tem um carácter transformativo, de metamorfose, já que fomenta a mudança nas práticas. Escrever sobre si permite o autoconhecimento, permite o desenvolvimento da autonomia, escrever sobre si “é sempre uma forma de constituir uma representação de si, seja pela enunciação do visível, seja pela descoberta do invisível” (Pereira, 2010, p. 135).

Para além do diário de bordo/aprendizagem que é alvo de análise neste estudo, existem diferentes tipos de diários com características muito particulares. Um diário íntimo ou pessoal toma como objeto a vida íntima do sujeito e as ocorrências do dia a dia, explorando-se a construção do “eu”, numa tentativa de fazer emergir todas as facetas da personalidade de quem escreve. Este tipo de diário não tem limites temporais fixados a priori (Hess, 2006, p. 94). Um diário de viagem limita-se ao período de uma ou duas viagens e a sua

leitura é destinada a outras pessoas que não o escritor e sujeito da narrativa. O diário filosófico caracteriza-se por ser uma produção escrita decorrente de uma investigação (ibidem, p.95). No diário de pesquisa, de investigação, o investigador regista as hipóteses formuladas e suas descobertas. É um tipo de diário que visa reunir informações que o investigador e a comunidade científica pretendem perscrutar. É um tipo de diário muito semelhante ao diário de campo, na medida em que o conteúdo do diário servirá para formular objetivos de investigação (ibidem). Existem, também, diários institucionais onde são registadas dimensões individuais, interindividuais, de grupo, organizacionais e institucionais respeitantes a um estabelecimento (ibidem). Estes diários podem ser mantidos num registo manuscrito, num caderno mantido para o propósito, ou numa plataforma *online*, tomando a forma de blog que são, na verdade, diários digitais, cujas características abordaremos no próximo capítulo.

É pertinente referir que neste estudo são utilizadas sincronicamente os termos “diário de bordo” (DB) e “diário de aprendizagem” (DA). O termo “diário de bordo” está relacionado com as viagens marítimas e nele eram registados os pontos mais importantes da viagem, o que nos permite fazer um paralelo com a formação em estágio supervisionado, sendo esta um novo trajeto percorrido pela autora. O termo “diário de aprendizagem” está relacionado com o processo de aprendizagem, de autoavaliação da pessoa que o escreve. Foi também a partir destes conceitos que surgiu o nosso interesse pela criação de um diário, já que a sua autora iria embarcar numa viagem e “navegar em mares nunca dantes navegados” (Camões, 1572), pelo que seria produtivo registar todos os detalhes desse percurso e ser capaz de refletir sobre e na a sua prática em contexto de estágio supervisionado. Retomamos, então, um conceito mencionado anteriormente que está intimamente relacionado com a escrita de um DB: o pensamento reflexivo identificado por Dewey (1910). Após reler os seus diários de aprendizagem, a autora deste estudo percebeu que a escrita de um diário foi basilar no seu percurso, no sentido de preservar memórias do que aconteceu e de, compreender e refletir sobre a prática. Quanto mais criticamente se olha para prática docente, mais depressa se

constrói aquilo que Paulo Freire denominou por curiosidade epistemológica (Freire, 2002, p. 13).

Concordamos que iniciar um diário como objeto de reflexão é “acreditar que a escrita de si, por ser uma escrita autobiográfica, constitui-se em um momento singular para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o cotidiano escolar” (Gaspar, Pereira, & Passeggi, 2012, p. 219).

3.2.Os Diários na Formação de Professores e na Profissão Docente

“(...) um processo reflexivo de (auto)descoberta, e que o verdadeiro objecto de validação é a relevância da experiência, para si e para o outro.”

Vieira, (2005, p. 126)

Os diários de aprendizagem ou diários de bordo constituem-se como prática reflexiva de (auto)formação e de (re)construção identitária (Alarcão & Leitão, 2007, p. 5) proporcionando um (re)pensar de todas as experiências vividas nos encontros num contexto como a escola e com a comunidade envolvente. A reflexão crítica é a essência da profissão docente, pelo que é crucial refletir sobre a ação e agir sobre a reflexão (Vieira, 2005, p. 118). Acreditamos que sem ela tudo aquilo que diz respeito à profissão seria desprovido de sentimento, de verdade, de (re)construção e de certezas. Dizemos certezas porque acreditamos que é no meio das incertezas que ocorrem possibilidades, no meio das incertezas nascem certezas, no meio das incertezas é que nos descobrimos. São essas incertezas que tornam o percurso imprevisível, são elas que tornam a vida mais desafiante. São as incertezas que causam impacto na nossa

formação profissional e pessoal, são elas que nos fazem refletir, são elas que nos fazem questionar.

A escrita de um diário durante a formação docente parece-nos produtivo, na medida em que neste se constituem três personagens intrínsecos: o ator, aquele que participa da história; o narrador, aquele que a narra; e o investigador, aquele que se aproxima dos factos com espírito crítico, munido de hipóteses, aquele que lê, analisa (Zabalza, 2004, p. 29).

À medida que a escrita e a capacidade de observação se aprimoram, o docente em formação inicial ou contínua é capaz de categorizar a informação que recolhe e de a desenvolver quase como fosse uma história. A escrita tem um poder paradoxal, “de nos afastar da realidade para nos reunir a ela” (Vieira, 2005, p. 121), de nos transportar para o passado e simultaneamente para o futuro e permite a ousadia e a liberdade de dizer tudo aquilo em que se acredita, tudo o que acontece de menos positivo e de (re)pensar tudo aquilo que nos (a nós, docentes) foi imposto por outrem. A construção de um diário permite que um docente fale com o papel e a caneta. Acreditamos que este tipo de registo autobiográfico é intemporal, isto porque permite redescobrir caminhos, valores e aceções que podiam não ser perceptíveis numa primeira instância (Souza, et al., 2012, p. 188).

Os DA são, assim como o nome indica, registos escritos que estimulam a aprendizagem daqueles que os redigem, são diários de formação, tendo sido propostos por autores como Zabalza (2004), que refere a importância de se escrever sobre constrangimentos na sala de aula, na relação com alunos, sobre questões didáticas, imprevistos, entre outros aspetos. Ao conhecer a escola enquanto contexto de desenvolvimento e ao refletir sobre o ecossistema da sala de aula, o docente é capaz de, através da escrita, construir o seu próprio conhecimento, as suas próprias teorias, tornando assim, a sua formação muito mais rica e singular, na medida em que, tudo o que ele observa, tudo aquilo em que ele pensa pode advir de experiências pessoais e de saberes construídos ao longo do tempo. Durante a nossa PES mantivemos dois diários: um escrito e um digital. A nossa escolha ao iniciar um diário digital prende-se com o facto de se

constituir como um blog, isto é, um espaço de publicação na web que permite uma atualização mais fácil e frequente, desde que se consiga aceder à internet. Ao tentar perceber as características de um diário digital, encontrámos alguns diários online de outros docentes que nos pareceram bastante interessantes, como é o caso do “Diário de Bordo do PIBID Música UFBA” (<http://pibidmusufba.blogspot.pt/>), um diário que retrata um projeto da Universidade da Bahia em parceria com diversas escolas do município de Salvador. É um diário atualizado por vários professores, desenvolvido na plataforma Blogger¹ que incide no ensino da Educação Musical. Um outro diário encontrado é o “Saber Coletivo” (<http://sabercoletivopedagogia.blogspot.pt>), um diário não muito recente que aborda a vida de duas professoras de primeira viagem, isto é, duas professoras em formação inicial, como é o nosso caso.

Olhamos a aprendizagem docente “como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso” (Souza, et al., 2012, p. 183) que exige a ideia de *continuum* que, acreditamos poder ser preservada pela escrita e criação de um diário, daí a sua pertinência na formação de professores.

¹ No próximo capítulo, explanaremos melhor esta plataforma e suas potencialidades.

4. AS FERRAMENTAS WEB 2.0 PROMOTORAS DE ESPAÇOS COLABORATIVOS E REFLEXIVOS

Com a constante evolução das sociedades e das formas de comunicação, torna-se necessário (re)pensar a prática docente tendo em conta a cultura de colaboração e de reflexão, que poderá ser facilitada pelo uso de ferramentas TIC. Em colaboração, por oposição ao conceito de “cooperação”, os docentes trabalham numa base de igualdade (Boavida & Ponte, 2002) implicando que cada um seja capaz de alinhar a sua ação com a dos seus pares (Canha, 2013).

A comunicação foi, desde os primórdios do Homem, uma necessidade, tendo evoluído ao longo dos tempos. Hoje em dia, a utilização de tecnologia na ação pedagógica é fulcral, pelo que, consideramos que a mesma pode ser utilizada na promoção de espaços colaborativos e reflexivos, na medida em que permite uma comunicação à distância, eliminando qualquer barreira de tempo e de espaço (Coutinho, 2009).

4.1. Colaboração vs. Cooperação na era digital

Os conceitos colaboração e cooperação são frequentemente utilizados para designar atividades em que determinadas pessoas atuam em conjunto. Contudo, por não significarem a mesma coisa, torna-se pertinente distingui-los. Trabalhar em conjunto não significa necessariamente estar numa situação de colaboração, isto porque apesar de terem o mesmo prefixo, “o verbo cooperar é derivado da palavra “operare” – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de “laborare” – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim” (Damiani, 2008, p. 214). A utilização do termo colaborar

é adequada nas situações em que “os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem” (Boavida & Ponte, 2002, p. 45). Assim sendo, isto é, se nos encontrarmos numa situação onde existe uma forte hierarquia que, segundo Canha (2013, p. 61), aponta para cenários de interação mais estreita, estamos perante uma situação de cooperação. A título de exemplo, os momentos de trabalho realizados com o supervisor cooperante ou com a professora titular de turma na PES podem ser considerados como momentos de trabalho cooperativo, existindo ajuda mútua na execução das tarefas, embora as suas finalidades possam não ter sido negociadas em conjunto.

A colaboração em Didática e entre docentes visa uma partilha de saberes, no sentido de se tentar ultrapassar medos e de compreender da melhor forma a profissão docente. Exige a “passagem de uma cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade, de uma cultura da subordinação para uma cultura de autonomia e de uma cultura do isolamento para uma cultura da colaboração” (Formosinho, Machado, & Mesquita, 2015, p. 15).

Num trabalho em colaboração existe necessariamente um ponto em comum entre os intervenientes, um projeto criado em coletividade onde as formas de trabalho e os objetivos gerais devem possibilitar iguais oportunidades de sucesso, como por exemplo a preparação de um seminário dinamizado entre pares pedagógicos na PES. Assim, como referem Boavida & Ponte (2002), podem ser reconhecidos objetivos individuais num trabalho de colaboração, por isso parece-nos pertinente retomar o conceito de autonomia que está intimamente relacionado com a colaboração docente. Cada professor é autónomo para desempenhar a sua função dentro de um grupo de trabalho, não dependendo de outros. Isto implica que “que cada elemento da equipa seja capaz de alinhar o seu pensamento e a sua ação com o pensamento e a ação dos seus parceiros” (Canha, 2013, p. 62) sendo que “cada participante é equitativamente reconhecido e valorizado no seu pensamento, na sua experiência e nos seus contributos” (ibidem).

A ideia de colaboração anula a “separação entre a prática profissional do professor e a investigação educacional” (Ponte & Saraiva, 2003, p. 32), na medida em que qualquer professor que se preze é um investigador, cunho que outrora era atribuído apenas aos académicos (Canha, 2013, p. 61). Assim, um trabalho colaborativo e reflexivo implica um “espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação” (Alarcão, 2001, p. 2), independentemente de ser académico ou não. Os professores crítico-reflexivos desenvolvem a sua prática com base na sua investigação-ação num determinado contexto e com determinadas finalidades. Os professores são investigadores na medida em que investigam para melhorar a prática e para (re)construir o seu conhecimento. Por exemplo, quando procurámos determinada forma de realizar determinada atividade, estamos a investigar novas teorias de ação, novas ferramentas capazes de dar resposta a certas situações. Assim, entendemos que a planificação de uma unidade didática se baseia em investigação e referentes teóricos que nos permitem manter uma perspetiva crítica no que concerne a nossa atuação e formação, pelo que tivemos que investigar durante a nossa PES.

Deduzimos que a colaboração é um processo essencial na formação e na prática docente, já que possibilita a partilha de conhecimentos e, consequentemente, um desenvolvimento profissional profícuo e produtivo. A evolução da tecnologia e dos meios de comunicação contribuiu para o surgimento de novas formas de comunicar, de divulgação, de ensinar, de aprender e colaborar. Concomitantemente, surgem novos paradigmas e perspetivas organizacionais nas escolas que exigem a participação coletiva de todos os docentes, como por exemplo em reuniões de turma. Perante esta evolução, acreditámos que a utilização das TIC possibilita múltiplas situações de interação, uma vez que a comunicação é feita à distância, desencadeando diversas práticas colaborativas, permitindo também, uma aprendizagem ativa e motivadora.

4.2. As Ferramentas Web 2.0 – Colaboração e Reflexão entre Docentes

Tendo clarificado as noções de cooperação e colaboração, iremo-nos debruçar sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na colaboração entre profissionais docentes e na promoção da reflexão crítica.

O ser humano sentiu sempre necessidade de comunicar, desde os seus primórdios, primeiramente através de grunhidos que, foram evoluindo à medida que a sociedade evoluía. Foi esta evolução que, segundo Pereira & Oliveira (2012, p. 1), provocou incertezas que, por sua vez, fomentaram o desenvolvimento de tecnologias que promovessem a comunicação em diversas formas. A educação e as competências do professor para o século XXI trouxeram novos desafios e instituíram uma nova realidade que permite comunicar à distância e que efetivamente exige uma postura diferente por parte dos docentes. Torna-se, assim, necessário apostar na utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), na idealização e implementação de espaços de reflexão e colaboração entre professores, “eliminando as barreiras do tempo e espaço, criando e desenvolvendo verdadeiras comunidades de aprendizagem” (Coutinho, 2009, p. 76). São, indiscutivelmente, parte integrante do contexto de aprendizagem e de formação. Apoiam a aprendizagem de determinados conteúdos bem como, propiciam a criação de espaços de reflexão e de colaboração (Ponte, 2002, p. 2) que, no caso específico deste estudo, foram implementados recorrendo a alguns tipos de tecnologia que abordaremos de seguida.

Podemos descrever a Web 2.0, termo utilizado para caracterizar a segunda geração da World Wide Web, como uma mudança inovadora de paradigma que deu origem aos espaços de escrita colaborativa. Parece-nos importante tecer a distinção entre ferramentas que viabilizam a comunicação síncrona das que permitem a comunicação assíncrona. Os chats e os sistemas de mensagem instantâneas assumem-se como ferramentas de comunicação síncrona, uma

vez que, toda a comunicação é feita em tempo real e todos os intervenientes devem estar online para poderem comunicar entre si (Morais & Cabrita, 2008, p. 161), enquanto que, nas ferramentas assíncronas, a transmissão de informação ocorre de modo diferido (ibidem).

Tendo clarificado as noções de “ferramenta síncrona” e de “ferramenta assíncrona”, iremos apresentar e explanar cada um dos tipos de tecnologia utilizados no âmbito da PES para a realização deste estudo.

a) Chat

O chat é uma ferramenta capaz de promover a comunicação à distância entre vários interlocutores. Desse modo, a utilização desta ferramenta “possibilita ao professor a utilização do seu tempo de modo mais proveitoso” (Cruz, 2005, p.25), permite a marcação de reuniões à distância, fomentando a reflexão e a cultura de colaboração entre todos os intervenientes.

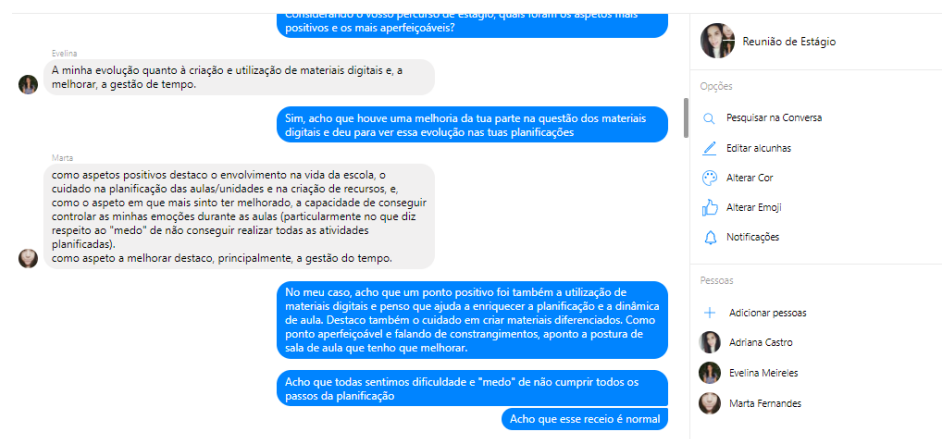


Figura 1 – Exemplo de Chat no Facebook Messenger

A figura acima ilustra um exemplo de software de chat disponível no mercado: o Facebook Messenger, que utilizamos no contexto da nossa PES. Sucintamente um chat é uma sala virtual de mensagens instantâneas, o que significa que se um interveniente enviar uma mensagem, essa mesma mensagem é recebida na hora.

O facto de poder ser utilizado em qualquer lugar, desde que se tenha acesso à internet, viabiliza um afastamento do contexto escolar do dia a dia, isto é, cada docente pode estar num local confortável da sua preferência, num local onde possam refletir acerca da sua prática e, conseqüentemente, questionar-se, discutir e colaborar. A utilização das tecnologias web 2.0 tem sido muito popular na profissão docente e, de facto, verificamos que é se torna produtivo na criação de uma maior autonomização por parte dos interlocutores (Cruz, 2005, p. 2). Além disso, a escrita síncrona é infinita pelo que cada docente tem espaço e tempo suficientes para exprimirem as suas ideias.

É pertinente referir que esta modalidade é facilitadora da comunicação, pelo que é possível marcar e conceber reuniões de uma forma mais interativa. Por ser viável aceder aos registos após o fim da conversa, não existe a necessidade de elaborar uma ata de reunião. Contudo, deve existir sempre um moderador de conversa, incumbido de organizar a sessão, definir os pontos de trabalho e ser capaz de dar continuidade à mesma.

b) Blog

O termo “blog” é a abreviatura do termo original “weblog”, isto é, uma página Web passível de ser atualizada com frequência através de mensagens (designadas por “posts”) constituídas por vários elementos, como por exemplo imagens, textos, links para outros sites entre outros (Gomes, 2005, p. 311). No caso específico deste estudo, a autora optou por criar um diário de aprendizagem manuscrito e um diário de aprendizagem online², sendo que esta última torna “visível a produção escrita dos seus autores dando assim “voz” às suas ideias, interesses e pensamentos” (ibidem, p. 313).

² Este diário pode ser acedido aqui: <http://daminhaalma-ac.blogspot.pt>

Esta plataforma online permite ter acesso às estatísticas de visita e de alcance das publicações e, pela sua simplicidade de conceção e uso, os blogs são uma ferramenta atrativa que dispensam o conhecimento avançado de HTML e de CSS (Cruz, 2011, p. 145). Há vários sites que permitem a criação de blogs, nomeadamente o *Wordpress* (<https://pt.wordpress.org/>), o *Blogger* (<https://blogger.com/>) e o *Sapo Blogs* (<https://blogs.sapo.pt/>).

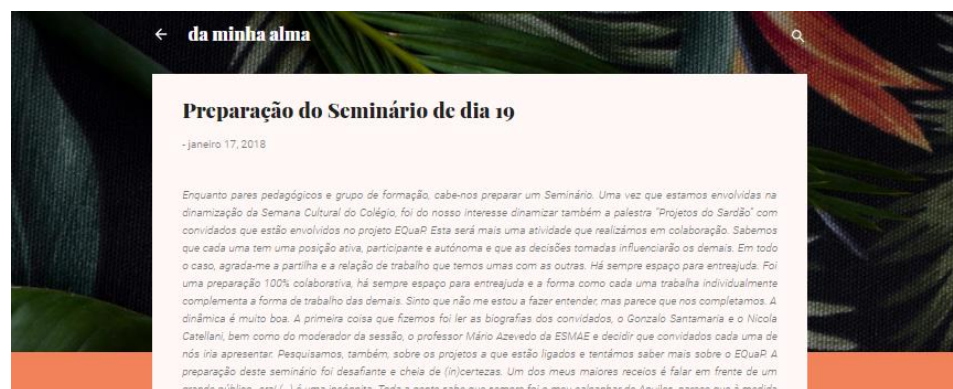


Figura 2 – Blogger

Um blog utilizado em contexto educativo e de formação pode assumir várias funções, contudo realçamos a possibilidade de organizar a (auto)aprendizagem docente, pelo facto de serem na sua essência diários, bem como a possibilidade de se constituir como instrumento de avaliação (Gomes, 2005, p. 314), na medida em que através da escrita e da reflexão o docente consegue reconhecer os seus erros exercendo uma constante autoavaliação e autocrítica sobre a sua práxis.

c) E-mails

Segundo Alonso (2006), tendo por base uma abordagem linguística, o e-mail é uma troca de mensagens simultaneamente individual e coletiva, real e virtual, de textos com a sua própria função, conteúdo, estrutura e

linguagem. Existem dois tipos de correio eletrónico: com intenção de troca comunicativa entre emissor e recetor; e sem intenção de troca comunicativa. No primeiro tipo as mensagens são construídas num quadro semântico de envio-receção-resposta, ou seja, se os intervenientes estiverem online podem responder no preciso momento (ibidem).



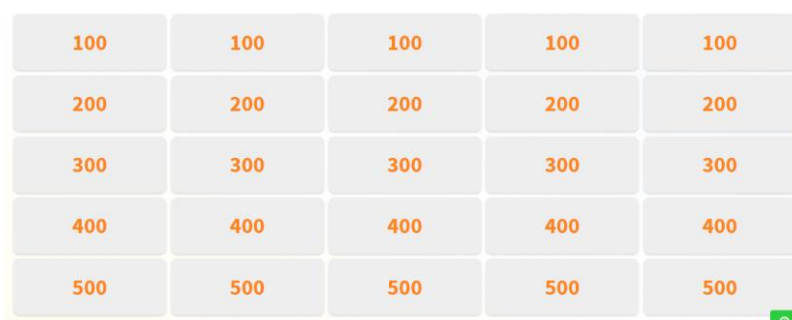
Figura 3 – Exemplo de Email

As mensagens podem ser de foro pessoal, profissional, comercial e publicitário. No segundo tipo encontramos listas de distribuição, postais, mensagens geradas automaticamente e ainda mensagens não solicitadas (spam). É considerado um tipo de tecnologia hipertextual, pois podemos encontrar no corpo das mensagens imagens, vídeos, sons e *emojis* (smileys) (Cruz, 2011, p. 141).

d) Plataformas de Atividades Gamificadas

Segundo Nobre (2002), o jogo é uma das formas mais naturais de aprendizagem. É através deste que os alunos criam as suas próprias formas de

ver e representar o mundo e interiorizam um código linguístico muito específico que lhes permite comunicar entre si (Nobre, 2002, p. 168). Utilizamos duas plataformas de criação de materiais/atividades gamificadas: o FlipQuiz e o Plickers. Estas duas plataformas foram utilizadas no âmbito das regências, bem como nas atividades de colaboração com os nossos pares pedagógicos.



100	100	100	100	100
200	200	200	200	200
300	300	300	300	300
400	400	400	400	400
500	500	500	500	500

Figura 4 – FlipQuiz

O FlipQuiz tem um design semelhante a um jogo de tabuleiro, com a facilidade de poder ser projetado num quadro interativo, por exemplo, para que todos os alunos consigam visualizar e se sintam cativados pela sua utilização. Esta aplicação foi utilizada na nossa PES para fazer revisão dos conteúdos lecionados. É um jogo que tem a funcionalidade de temporizador tornando, assim, a sua utilização muito mais dinâmica e pode ser utilizado várias vezes.

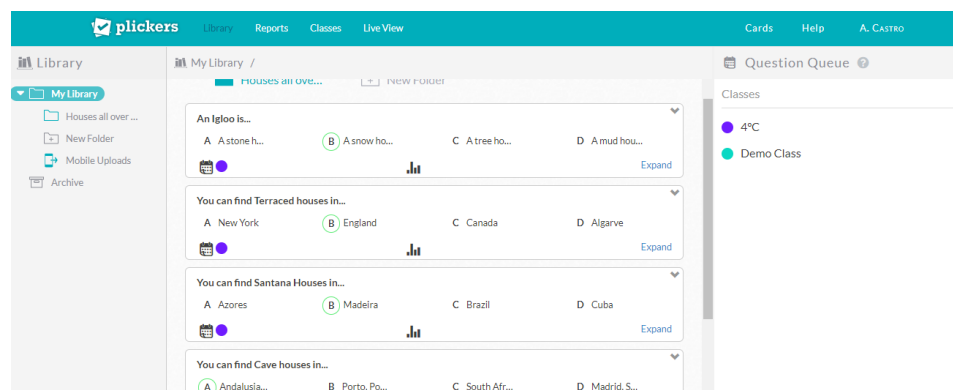


Figura 5 – Plickers

Por sua vez, o Plickers é uma aplicação que permite a criação de um quiz com a possibilidade de obter as respostas em tempo real utilizando um computador e um tablet ou smartphone. É necessário criar uma turma na aplicação com o registo de cada aluno ao qual será atribuído um *card* com o qual deverá jogar e que será fulcral na validação das respostas. Cada cartão tem quatro posições (A, B, C e D) conforme a orientação o que permitirá a resposta por cada um dos alunos.

A utilização das ferramentas Web 2.0 sustentada por “teorias de aprendizagem construtivistas, oferecem uma plataforma de aprendizagem que conduz (...) à promoção dos processos de partilha e construção de conhecimento” (Miranda & Dias, 2003, p. 241), pelo que acreditamos veemente que a sua utilização pode ser fulcral na profissão docente, assim como em contexto de formação (inicial ou contínua). Na nossa PES foi primordial a utilização de tecnologia pois acreditamos que ressignifica a aprendizagem, tornando-a mais dinâmica.

5. SÍNTESE: O DIÁRIO DE APRENDIZAGEM E A REFLEXÃO DOCENTE

Na primeira parte do nosso relatório final de estágio, elaborámos uma resenha teórica de temas pertinentes para este estudo. Tendo em conta que foi pensado e desenvolvido em contexto de PES e de formação inicial, as problemáticas aqui explanadas são de ilustre importância para a sua autora.

Numa época em que se reivindica mudanças no presente e para o futuro, bem como a rutura nos paradigmas, urge a necessidade de repensar a prática pedagógica e o “savoir-faire” de que fala Alarcão (1996). Apesar de considerarmos que a identidade do professor está em constante metamorfose, num vaivém constante entre saber e reaprender, aquilo que o distingue é a ação de ensinar, uma competência permanente ao longo do tempo (Roldão, 2007, p. 94), constituindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida. Essa aprendizagem só se concretizará e só dará os seus frutos através da prática reflexiva, uma das competências imprescindíveis na profissão docente, e que “proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (Oliveira & Serrazina, 2014, p. 37). A reflexão é intrínseca à prática educativa, na medida em que num *locus* complexo como a escola e, num quotidiano dinâmico e produtivo, depreende-se que surjam problemas que precisem de ser resolvidos, incertezas que precisam de ser ultrapassadas, inquietações, enfim, surgem assim, oportunidades incontáveis para refletir. Foi do nosso particular interesse perceber o impacto da escrita de um diário de aprendizagem no seu processo de reflexão e de emancipação, por oposição ao termo individualidade, numa comunidade que está habituada ao “fazer por si”.

Partindo da ideia metafórica de uma viagem e da escrita de um diário por parte de navegadores, a autora deste estudo, que se encontrou em formação inicial (daí navegar por mares nunca dantes navegados), afirma que a escrita de

um diário foi basilar no seu percurso, pois é através destas narrativas que se processa a sistematização dos saberes próprios e que se transforma a experiência em conhecimento (Nóvoa, Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas, 1999, p. 11), chegando aquilo que se denomina sensibilidade de artista. A escrita tem um poder paradoxal, “de nos afastar da realidade para nos reunir a ela” (Vieira, 2005, p. 121), de nos transportar para o passado e simultaneamente para o futuro.

Considerámos ainda que, a diluição das fronteiras e as mudanças nas sociedades requerem novas formas de ver a profissão e de trabalhar com os outros. Hoje em dia, a utilização de ferramentas de tecnologia na ação pedagógica é de primordial importância, pelo que, consideramos que a mesma pode ser utilizada na promoção de espaços colaborativos e reflexivos, na medida em que permite uma comunicação à distância, eliminando qualquer barreira de tempo e de espaço (Coutinho, 2009). Deduzimos que a colaboração é uma competência essencial na formação e na prática docente, já que possibilita um desenvolvimento profissional produtivo que, acreditamos poder ser mediado pelas novas formas de comunicar online.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Na segunda parte do nosso estudo apresentamos a metodologia de investigação utilizada na sua implementação, definimos as questões e objetivos de investigação e damos conta dos instrumentos de recolha de dados utilizados na consecução deste estudo.

Depois, descrevemos o contexto da investigação bem como o desenvolvimento cronológico do estudo. De seguida, analisámos os resultados obtidos de acordo com os instrumentos de investigação utilizados e a literatura estudada.

1. DESENHO DO ESTUDO

Neste capítulo do nosso estudo iremos apresentar e descrever as opções metodológicas escolhidas e aplicadas ao mesmo, relacionando-as com o tema que nos propusemos tratar. Apresentamos, também, as questões e objetivos de investigação que serviram como ponto de partida para o desenvolvimento do relatório. De seguida, explanamos as técnicas e instrumentos de recolha de dados que seleccionámos e, por último, definimos as opções e categorias de análise.

1.1. Opções Metodológicas

Tendo explorado e analisado um corpus de literatura necessário para este estudo, importa explicar a perspetiva metodológica em que este trabalho se apoia.

O debate em torno das metodologias da investigação em educação tem-se centrado na divergência entre as abordagens de cariz quantitativo e de cariz qualitativo no que concerne a fiabilidade e validade da investigação produzida à luz destes paradigmas (Gonçalves, 2010, p. 39). Devido à complexidade dos estudos em educação, a abordagem quantitativa, também denominada positivista, revela-se um tanto ineficaz por se basear em verificar e elaborar teorias (Bogdan & Biklen, 1994, p. 71). Assim, é importante referir que este estudo se apoia na perspetiva qualitativa com contornos da perspetiva etnográfica e da investigação-ação.

Na investigação qualitativa a realidade está “enraizada nas percepções dos sujeitos” (Bento, 2012, p. 40), num contexto natural em que o objetivo é meramente compreender os significados e agir perante as situações

encontradas, por oposição à investigação quantitativa que exige um maior controlo por parte do investigador e manipulação de comportamentos e situações (ibidem).

Independentemente dos instrumentos de recolha de dados utilizados no âmbito da investigação qualitativa o objeto de estudo é comum: a vida da escola e dos sujeitos que nela intervêm. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), o investigador é o instrumento principal, sendo a fonte direta de dados. Essa envolvimento no contexto influencia o seu comportamento de forma significativa. De facto, o investigador inevitavelmente dirige dois fluxos: o de representação e o de legitimação da investigação (Aires, 2011, p. 21). O seu maior interesse é o processo e não os resultados da investigação, existindo assim, uma preocupação em estudar determinado problema e verificar como este se desenvolve.

Bogdan & Biklen (1994) referem ainda que, a perspectiva metodológica qualitativa é descritiva, isto é, retrata o mundo de forma minuciosa através dos dados recolhidos de imagens e palavras que ilustram e substanciam a investigação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, documentos pessoais (como o diário de aprendizagem, por exemplo), notas de campo, entre outros, pressupondo uma análise indutiva “respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (ibidem, p.48). Desse modo, os investigadores não confirmam hipóteses construídas previamente, pelo contrário, criam abstrações à medida que recolhem os dados e os agrupam em categorias (ibidem, p.50). É meritório referir o “significado” que se constitui como um elemento de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores “estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (ibidem), ou seja, um dos interesses do investigador é perceber e apreender o mundo na ótica dos sujeitos-investigados.

Procurámos desenvolver o nosso estudo tendo como base as características anteriormente mencionadas realizando uma análise fidedigna e cuidada “sobre um mundo que se entende complexo, dinâmico e em contínua mutação”

(Canha, 2013, p. 153). Enquanto professores-investigadores questionamos o que nos rodeia e questionamo-nos tendo em conta que, o “eu” professor é indissociável do “eu” investigador (Bento, 2012, p. 41). Segundo Alarcão (2001) qualquer professor é um investigador pelo que, a investigação se desenrola num *locus* muito específico do qual só este tem conhecimento.

Assim como mencionamos anteriormente, a nossa investigação assenta na perspetiva qualitativa com contornos da perspetiva etnográfica e da já referida investigação-ação. A etnografia é o estudo holístico da cultura e comportamento de determinados grupos sociais, no nosso caso, um estudo da cultura escolar e da forma como desempenhamos o nosso papel de atores numa escola (Fino, 2008, p. 43). Esta pressupõe uma observação *in situ* por parte do investigador, também designada por observação participante, que é aquilo que o investigador “apreende, vivendo com as pessoas” (ibidem, p. 46) e aquilo que recolhe através de documentos como o diário de aprendizagem ou como os questionários, que foram utilizados neste estudo. Constituindo-se como uma abordagem empírica qualitativa, as características da etnografia são as mesmas da investigação qualitativa, pelo que não consideramos importante referi-las novamente. A escolha destas metodologias prende-se com o facto de se coadunarem com o contexto escolar e pela “possibilidade ou mesmo necessidade de proceder a mudanças” (Coutinho et al., 2009, p. 356) permitindo ao professor desenvolver uma atitude reflexiva e crítica perante a sua práxis (ibidem, p.359), compreendendo e desvendando, assim, o quotidiano escolar.

Com este estudo, procurámos compreender de que forma a escrita de um diário de aprendizagem se constitui como uma etapa fulcral no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, bem como compreender a importância da colaboração docente, à luz da utilização das ferramentas web 2.0 e encontrar respostas às questões de investigação, que iremos explicar no subcapítulo seguinte.

1.2. Questões e Objetivos de Investigação

O nosso estudo teve como propósito primordial perceber a importância e impacto da utilização de um diário de aprendizagem no processo de reflexão docente. Desse modo, foram definidos os seguintes objetivos:

1. Compreender qual o contributo do diário de aprendizagem na formação (inicial) de professores;
2. Identificar as perceções de professores-estagiários relativamente à escrita reflexiva de um DA;
3. Verificar qual a relação entre práticas colaborativas entre docentes e a autonomia do professor;
4. Entender os contributos da utilização de ferramentas web 2.0 no processo de colaboração e reflexão entre docentes.

Assim, propomo-nos a tentar responder às seguintes questões:

1. Qual é o contributo do DA na formação/profissão docente?
2. De que forma pode a autonomia de um professor estar relacionada com a colaboração entre docentes?
3. Qual a relevância da tecnologia na criação de uma cultura colaborativa e reflexiva?

De modo a responder às questões de partida para este estudo e a atingir os objetivos por nós formulados, demos preferência à investigação qualitativa, assim como foi referido anteriormente, sendo que os instrumentos de recolha de dados serão explorados no subcapítulo seguinte.

1.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Considerando as questões e objetivos de investigação mencionados previamente, seleccionámos algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados necessários para conseguirmos responder às mesmas. Falamos da observação participante, do inquérito por questionário, do diário de aprendizagem e das impressões de conversação por chat, tendo em conta uma análise de conteúdo, análise documental e análise de representações.

Segundo Bogdan & Biklen (1994) a observação participante é um dos instrumentos mais representativos da metodologia qualitativa. É uma técnica direta de recolha de dados (Aires, 2011, p. 24) e implica que o investigador esteja imerso no contexto a observar (Fino, 2003, p. 117), isto é, é uma “técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (Gil, 2008, p. 103). Por ser uma observação participante natural (ibidem), conseguiremos verificar se existe cultura de colaboração entre docentes em contexto de estágio e de que modo se desenvolve a autonomia do professor. O registo das observações pode assumir diversas formas: registos escritos, registos de imagens ou de vídeo, entre outras (ibidem, p.107). No caso, optámos por registos escritos recolhidos do diário de aprendizagem da autora deste estudo e de uma sequência de conversação por chat.

Utilizámos os inquéritos por questionário, que sucintamente, consistem em traduzir objetivos de investigação em questões muito específicas (Gil, 2008, p. 121). Com a intenção de aferir de que modo os professores estagiários encaram a escrita reflexiva autobiográfica enquanto ferramenta potenciadora do desenvolvimento profissional e pessoal, elaborámos dois questionários com perguntas fechadas, abertas e dependentes, disponibilizados online na plataforma da Google, o “*Google Docs*”, para permitir que o maior número possível de professores estagiários lhe respondesse.

Utilizámos também o diário de aprendizagem, conforme referimos na parte I deste estudo. Ao trabalhar com instrumentos de natureza autobiográfica, o investigador conhece uma realidade multifacetada e complexa da perspetiva

daqueles que a vivem de forma holística e se encontram num processo incessante de autoconhecimento (Abrahão, 2004, p. 203). Ao longo do estágio trabalhámos com dois diários de aprendizagem: um manuscrito e um digital. Escolhemos criar dois diários para conseguirmos perceber de que modo se processa a escrita e a construção dos mesmos em formas tão distintas, isto é, enquanto que o primeiro (o manuscrito) foi criado num registo mais pessoal e privado, o segundo foi publicado no formato de blog que ao se constituir como um espaço de publicação na web, “permite tornar visível a produção escrita dos seus autores” (Gomes, 2005, p. 313), sendo de fácil atualização em qualquer local, desde que se tenha acesso à internet. Em todo o caso, e embora tenham sido criados em formatos distintos, têm um objetivo comum: reconstruir o sentido do trabalho dos docentes enquanto transformadores da sua prática (Abrahão, 2004, p. 214).

Recorremos também a uma sequência de conversação por chat proveniente de uma reunião de balanço realizada à distância entre os membros do grupo de estágio. No chat, enquanto ferramenta de comunicação síncrona, toda a conversação é gerada em tempo real, tornando-o num ambiente de grande dimensão para o diálogo (Miranda & Dias, 2003, p. 240), capaz de promover “a proximidade ‘virtual’ entre participantes” (Morais & Cabrita, 2008, p. 161). Com este instrumento pretendemos verificar se a tecnologia e as ferramentas web 2.0 têm algum impacto, ou não, na criação de espaços colaborativos e de reflexão entre docentes.

Assim, importa referir que escolhemos, também, a análise de conteúdo por ser uma técnica flexível e facilmente adaptável aos instrumentos por nós selecionados (Amado, Costa, & Crusoé, 2013, p. 300). Tem como finalidade clarificar o significado e conteúdo dos dados recolhidos (Oliveira et al., 2003, p.13), apostando assim, em inferências interpretativas a partir das categorias de análise que ilustraremos mais à frente. Por último, selecionámos também a análise documental e a análise de representações que nos permitirão encontrar dados pertinentes para este estudo. A análise documental destaca-se pela utilização de documentos que não sofreram tratamento analítico (Kripka,

Scheller, & Bonotto, 2015, p. 57), e a análise de representações permitirá compreender e decifrar as percepções e noções dos sujeitos investigados, no que concerne as nossas questões e os objetivos de investigação. Desse modo, com base nas metodologias apresentadas analisaremos os questionários, os diários de aprendizagem e ainda a conversação por chat.

De modo a ilustrar de que forma as nossas questões e objetivos se relacionam com a metodologia e instrumentos escolhidos apresentamos a seguinte tabela:

Tabela 1 - Questões de Investigação, objetivos, instrumentos, opções e categorias de análise

Questões	Objetivos	Instrumentos	Opções de Análise	Categorias de Análise
Qual é o contributo do diário de aprendizagem na formação/profissão docente?	Perceber qual o contributo do DA na formação (inicial) de professores; Identificar as percepções dos professores estagiários relativamente à escrita reflexiva de um DA;	Textos de teor científico; Diário de Aprendizagem; Questionários;	Análise de Conteúdo; Análise Estatística; Análise Documental; Análise de Representações	Escrita Reflexiva e Autobiográfica; Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Reflexivo;
De que forma pode a autonomia estar relacionada com a colaboração?	Verificar de que modo se desenvolve a autonomia docente em contexto de estágio; Verificar se é desenvolvido trabalho colaborativo entre docentes;	Textos de teor científico; Diário de Aprendizagem; Conversa de Chat;	Análise de Conteúdo; Análise Documental; Análise de Representações	Autonomia Docente; Cultura Colaborativa; Desenvolvimento profissional;
Qual a relevância da tecnologia na criação de uma cultura colaborativa e reflexiva?	Entender a utilização de ferramentas Web 2.0 no processo de colaboração e reflexão entre docentes;	Textos de teor científico; Diário de Aprendizagem; Conversa de Chat;	Análise de Conteúdo; Análise Documental; Análise de Representações;	Escrita Reflexiva e Autobiográfica; Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Reflexivo; Autonomia Docente; Cultura Colaborativa; Desenvolvimento profissional;

2.O CONTEXTO DO ESTUDO E SEU DESENVOLVIMENTO

Este capítulo incide na caracterização do contexto educativo onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, bem como na breve caracterização da turma. O estudo foi desenvolvido no Colégio do Sardão, em Vila Nova de Gaia, com uma turma de Inglês do 4º ano.

A informação utilizada na caracterização do contexto educativo foi recolhida não só nos documentos reguladores da instituição, nomeadamente o Regulamento Interno (RI) e o Projeto Educativo (PE), mas também em informações cedidas pelo supervisor cooperante. É pertinente referir que já havíamos tido contacto com o contexto educativo através da unidade curricular Investigação na Prática Profissional no 2º semestre do 1º ano deste Mestrado, pelo que utilizaremos também algumas informações recolhidas nesse âmbito. Ilustraremos, também, o desenvolvimento do nosso estudo, da nossa viagem, nas suas diversas fases.

2.1.Caracterização do Contexto Educativo

Entendemos que a PES se constitui como um processo de formação de pendor investigativo “que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (Pimenta & Lima, 2005, p. 7). Esta, foi desenvolvida numa instituição privada situada no Grande Porto, no concelho de Vila Nova de Gaia, que abrange o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino.

Acreditamos que o “desenvolvimento da capacidade de reflexão e da realização de pesquisas” (ibidem, p.18) é motivado pela prática em estágio, na

qual foi da nossa incumbência executar um conjunto de estratégias e intervenções inerentes a um plano de estudo, bem como “tirar do papel e tentar operacionalizar a ideia de professor reflexivo e pesquisador (...) de forma individual ou coletiva” (ibidem).

Desenvolvemos a nossa PES com uma turma do 4º ano do Ensino Básico, sob a orientação de um professor, o supervisor cooperante que, juntamente com o supervisor, era responsável pela orientação de todo o processo e, inevitavelmente, pela transmissão de valores e princípios intrínsecos à profissão docente. Num processo de formação complexo como a PES e num campo de atuação existente no tempo e no espaço (ibidem, p.20), são os orientadores e supervisores quem proporciona condições e saberes necessários para a atividade profissional dos futuros professores. No sentido de nos desenvolvermos profissionalmente e, inevitavelmente, de recolher dados para o nosso estudo, existiram diversos momentos de discussão formais em que o orientador e o supervisor analisavam a nossa atuação, com a intenção de propor soluções e sugestões, envolvendo-nos, assim, num processo de ensino-aprendizagem contínuo. A profissão docente não é uma problemática individual (ibidem, p.21), isto é, caracteriza-se pela partilha plena de conhecimentos, do percurso e seus frutos (Canha, 2013, p. 61). Assim, foram feitas solicitações de reuniões no âmbito da reflexão, aos pares pedagógicos, na tentativa de reunir interesses comuns, “para aprender e crescer em conjunto” (ibidem, p.64). Foi, de facto, frequente realizar-se reuniões entre pares de modo a refletirmos acerca do nosso percurso, bem como de modo a partilhar ideias e sugestões para atividades realizadas em colaboração.

Uma vez que a colaboração é o tema que nos interessou estudar, importa fazer referência a projetos internacionais de investigação e colaboração, nos quais o colégio está, e esteve, envolvido, caracterizando-se como um contexto prolífico no que concerne o desenvolvimento de relações colaborativas. O último designa-se EQuaP – *Enhancing Quality in Early Childhood Education and Care through Participation* - projeto esse em que teve como parceiros escolas, centros de investigação, municípios e organizações de sete países europeus.

Importa-nos referir, também, o projeto CLIL4U resultante de uma parceria entre a Escola Superior de Educação do Porto, o Colégio do Sardão e o InED, coordenado pelo nosso supervisor, que procura assegurar a aprendizagem integrada de conteúdos curriculares e língua através do ensino bilingue. Para além destes projetos, o colégio mantém relações com a comunidade em geral, através do estabelecimento de protocolos de colaboração com a Autarquia, a Junta de Freguesia, a Paróquia, as Associações Culturais, Desportivas e Recreativas, assim como especificado no PE.

Importa, também, referir que ao longo do percurso de estágio, concebemos momentos de trabalho individual no âmbito da reflexão. Esses períodos de reflexão concretizaram-se antes e após cada regência, no colégio, sendo que dedicámos esse momento à escrita no diário, dando voz a todos os saberes e pensamentos tácitos (Zeichner, 1993, p. 21).

2.2. Desenvolvimento Cronológico do Estudo

Apresentamos, assim, o desenvolvimento cronológico do nosso estudo:

Fase 1: Construção do modelo teórico – de setembro a novembro de 2017

Nesta primeira fase, seleccionámos e analisámos um corpus de literatura que considerámos relevante para o nosso estudo.

Fase 2: Realização e Implementação das Unidades Didáticas - de novembro de 2017 a janeiro de 2018

Nesta fase, elaborámos e concretizamos duas Unidades Didáticas, tendo em conta uma planificação rigorosa e detalhada correspondente a seis regências cada. Para cada Unidade Didática procurámos desenvolver materiais diversificados e únicos que propiciassem a reflexão por parte dos alunos.

Posteriormente, foram feitas reflexões acerca das regências ministradas por parte da autora deste estudo, bem como acerca dos passos tomados.

Fase 3: Criação e Implementação de Instrumentos de Recolha de Dados – de outubro de 2017 a janeiro de 2018

Inicialmente, idealizámos, concebemos e definimos os instrumentos utilizados na recolha de dados pertinentes para o nosso estudo: a observação participante, os diários de aprendizagem, os inquéritos por questionário e a conversação por chat.

Fase 4: Redação do Relatório Final de Estágio e análise dos dados recolhidos - de novembro de 2017 a março de 2018

Nesta última fase, procedemos à redação do relatório final de estágio, procurando obter respostas às questões por nós formuladas recorrendo à análise dos dados recolhidos e aos objetivos por nós traçados.

3. ANÁLISE DE DADOS

Para analisar os dados obtidos aplicámos a técnica de análise de conteúdo, criando-se um quadro de análise categorial, enquanto método taxionómico (Bardin, 1977, p. 37), que nos permitiu analisar as ações dos sujeitos investigados, no seu sentido pleno através de inferências interpretativas motivadas por referentes teóricos (Amado, Costa, & Crusoé, 2013, p. 304).

De acordo com Bardin (1977, p. 95), o processo de análise dos dados compreende três fases cronológicas: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é a fase de sistematização das ideias iniciais obtidas no enquadramento teórico, permitindo ao investigador elaborar indicadores que fundamentem a interpretação dos dados. Esta primeira fase tem três missões: a escolha e leitura geral dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e objetivos, e a elaboração de indicadores. Segundo o autor, o objetivo da pré-análise é a organização dos dados, que por sua vez, é composta por procedimentos não estruturados, como por exemplo, a leitura “flutuante”, isto é o primeiro contacto com os documentos (ibidem, p. 96).

Concluída a primeira fase, o investigador dá início à exploração do material obtido, que consiste na construção de operações de codificação. A codificação consiste em transformar os dados através de recorte (escolha das unidades), de enumeração (escolha das regras de contagem) e de agregação (escolha das categorias) (ibidem, p.103). É nesta fase que o conteúdo dos materiais recolhidos é recortado em unidades de registo que posteriormente serão agrupadas em categorias de análise.

A terceira, e última fase, compreende o tratamento dos dados, inferência e interpretação dos mesmos. Os dados são tratados até serem considerados significativos e válidos, e é a partir dos dados que o investigador pode sugerir

inferências e prever interpretações “a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (ibidem, p.101).

Assim, entendemos que, a definição de um quadro de referência teórico, constituído por instrumentos lógico-categoriais nos quais o raciocínio se apoia (Severino, 2007, p. 131), permitirá ao investigador questionar os dados obtidos, a partir de princípios chave “que hão de servir de base à análise e às interpretações do investigador, podendo, inclusive, oferecer sistemas de categorias” (Amado, Costa, & Crusoé, 2013, pp. 309-310), por meio da condensação dos dados brutos numa representação simplificada (Bardin, 1977, p. 119). Após termos lido e analisado a literatura constituinte do nosso corpus teórico, conseguimos definir quais são os referenciais que nos permitirão sistematizar ideias e elaborar indicadores de análise: reflexão e colaboração.

Apresentámos, assim, os referenciais teóricos, as categorias e subcategorias de análise e a clarificação destas:

Tabela 2 – Referenciais teóricos, categorias e subcategorias de análise

Referente Teórico: Reflexão			Referente Teórico: Colaboração		
Categorias	Subcategorias	Clarificação das Categorias	Categorias	Subcategorias	Clarificação das Categorias
Autonomia Docente	Qualidade Educativa	Consciência daquilo que é a docência e do que é ser professor; Emancipação	Autonomia docente	Emancipação dentro de um grupo	Ser capaz de tomar as suas decisões, sabendo que influenciarão os pares; Posição ativa e participante num processo colaborativo;
Escrita Reflexiva Autobiográfica	Processo da Escrita; Processo Metamorfósico; Autoconhecimento	Construir uma representação de si através da escrita de um diário; Aquele que reflete transforma(-se)	Cultura Colaborativa	Partilha coletiva; Dinâmica grupal	Entender a dinâmica da partilha de saberes num grupo
Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Reflexivo	Relação do diário com a PES	Importância do diário na formação pessoal e profissional	Desenvolvimento Profissional	Aprender através do outro	Desenvolver-se profissionalmente através da partilha dos seus pares

Importa referir que, na análise dos dados recolhidos, utilizaremos também unidades de contexto/registo que correspondem a excertos retirados dos documentos recolhidos e que ilustrarão as categorias de análise por nós escolhidas.

3.1. Inquéritos por Questionário

Assim como mencionámos anteriormente, elaborámos e aplicámos dois questionários disponibilizados online, com a finalidade de compreender de que modo os professores estagiários encaram a escrita reflexiva de um diário de bordo/aprendizagem. Um questionário é uma técnica de investigação constituído por um conjunto de questões submetidas a um grupo-alvo representativo da população em estudo (Gil, 2008, p. 121). A elaboração de um questionário é um processo que requer uma série de cuidados, como por exemplo, a comprovação da sua eficácia para uma posterior verificação dos objetivos, a determinação do conteúdo e da apresentação das questões, etc (ibidem).

Nesta fase exploratória, os sujeitos-investigados foram catorze professores estagiários que aceitaram responder voluntária e anonimamente a um questionário sociodemográfico e profissional (Anexo 9) que apresentava questões de resposta fechada e dependente, alvo de análise estatística. Este primeiro questionário tinha como objetivo tecer uma caracterização dos sujeitos-investigados, bem como de aferir se utilizaram ou não o diário de bordo/aprendizagem no seu processo de formação (inicial), enquanto “estratégia pessoal e heurística” (Alarcão, Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de formação de professores, 1996, p. 20).

A informação, obtida a partir da análise das cinco questões (quatro fechadas e uma dependente) deste primeiro questionário, demonstrou que 42,9% dos sujeitos inquiridos tem idades compreendidas entre trinta e um e quarenta

anos, 35,7% entre vinte e trinta anos e os restantes 21,4% entre quarenta e um e cinquenta anos. Destes catorze professores, oito (correspondente a 57,1%) nunca lecionaram, encontrando-se em formação inicial. Quatro inquiridos (28,6%) têm entre cinco e dez anos de experiência no 1º CEB e, dois (14,3%) entre onze a quinze anos de experiência. Verificou-se, ainda, que no que diz respeito aos seis professores que já têm experiência de ensino, estes lecionaram em três ou mais escolas, enquanto que os restantes oito apenas conhecem o contexto educativo de estágio (ver gráficos 1, 2 e 3).

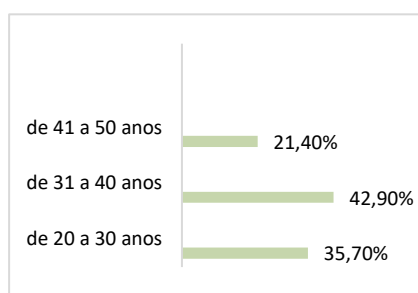


Gráfico 1 – Idade dos Inquiridos

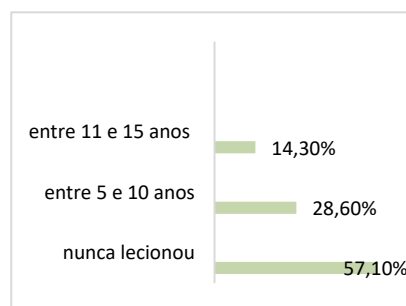


Gráfico 2 – Anos de Experiência

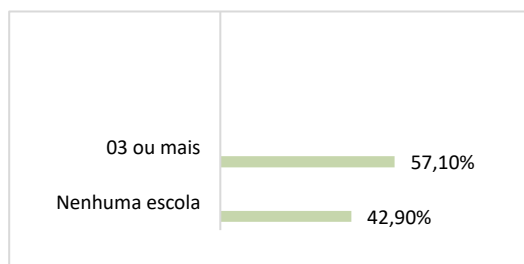


Gráfico 3 – Número de Escolas

Procurámos aferir se os catorze professores estagiários utilizaram algum instrumento para registo de observações e/ou reflexões sobre passos pedagógico-didáticos e incidentes críticos na prática pedagógica, e quais os instrumentos utilizados. Constatou-se que todos os sujeitos inquiridos utilizam instrumentos para registo de observações e/ou reflexões, sendo que os

instrumentos mais utilizados são os relatórios e/ou reflexões críticas que normalmente são solicitados pelos supervisores da PES.

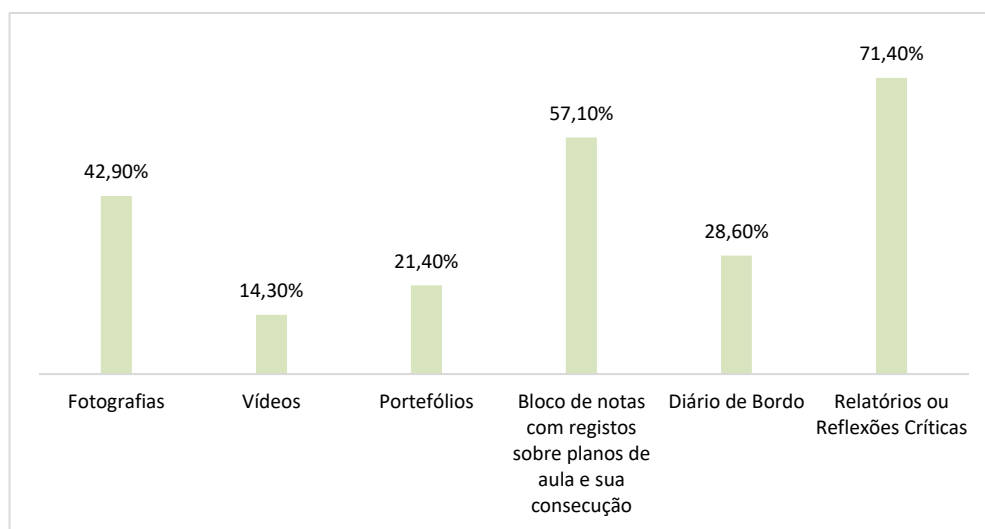


Gráfico 4 – Instrumentos Utilizados

Dos catorze professores estagiários apenas quatro utilizaram o diário de bordo em contexto de prática pedagógica. Depreende-se, assim, que poucos são os professores que escrevem e refletem por iniciativa própria no sentido de melhorar a prática e que são poucos aqueles que “ganham voz e autoridade na construção do conhecimento profissional (Vieira & Moreira, 2011, p. 42).

Ainda na fase exploratória elaborámos e aplicámos um questionário com perguntas abertas (Anexo 10) que serão alvo de análise de conteúdo. Os sujeitos inquiridos foram quatro professores que utilizam o diário de bordo enquanto vínculo “de ancoragem teórica e fundamentação para a ação” (ibidem). A primeira questão estava relacionada com o perfil académico e profissional dos inquiridos. Constatou-se que todos os sujeitos possuem uma Licenciatura nas áreas das Línguas e/ou Ensino, sendo que dois deles já lecionaram Inglês e Português. Os restantes não têm experiência profissional, tendo apenas experiência de estágio conferida pelo Mestrado. No geral,

consideram-se profissionais atentos, trabalhadores e conscientes do papel que desempenham.

No que concerne a segunda questão, a resposta foi unânime. Todos os professores registam aspetos relacionados com a prática e com situações que concernem a dinamização das aulas. Referem ainda que foram registados pontos de interesse para a problemática que se propuseram a estudar.

Tabela 3 – Análise Categorial da Segunda Questão

Referencial Teórico: Reflexão	
Categoria	Unidades de Contexto/Registo
Desenvolvimento do Pensamento crítico e reflexivo;	<i>“registar aspetos da aula considerados pertinentes e áreas que podia melhorar”;</i> <i>“registo (...) tópicos do que acho pertinente pela positiva e pela negativa”;</i>
Subcategoria	<i>“registo de situações englobando a gestão de tempo e sequência da dinamização da aula”.</i>
Relação do Diário com a PES;	

A terceira questão estava relacionada com o tipo de escrita desenvolvido no diário. Através da tabela 4, podemos verificar que a maioria dos sujeitos-investigados dá preferência à escrita menos estruturada e por tópicos por considerarem mais simples e rápido.

A questão número quatro tinha que ver com o processo da escrita, sua frequência e sequencialização. Após a análise das respostas obtidas, constatou-se que os registos eram feitos após as aulas e maioritariamente num rascunho que seria posteriormente analisado e passado a limpo. Há ainda um professor que escreve diretamente no diário (ver Tabela 4).

Tabela 4 – Análise Categorical da Terceira e Quarta Questões

Referencial Teórico: Reflexão	
Categoria	Unidades de Contexto/Registro
Escrita Reflexiva Autobiográfica;	<i>"Creio utilizar com mais frequência o texto descritivo."</i> <i>"Dei prioridade a tópicos pois era mais simples para controlar o tempo e as atividades da aula."</i> <i>"Sempre que o faço, escrevo diretamente no diário de bordo."</i>
Subcategoria	
Processo da Escrita;	<i>"O registro foi realizado basicamente após uma regência."</i> <i>"Os registros eram feitos em forma de rascunhos e posteriormente analisados e passados a limpo."</i>

No que concerne a questão número cinco, relativamente à escrita do diário e a motivação para a mesma, verificou-se que os sujeitos-investigados escrevem no sentido de preservar memórias e no sentido de refletir sobre a prática pedagógica. No que concerne a sexta e última questão, relativamente ao sentido da escrita, constatou-se que os sujeitos consideram que o diário de aprendizagem é de primordial importância para corrigir práticas menos eficazes, para melhorar a atuação do docente em contexto de aula, para melhor compreender a realidade escolar e o papel que desempenham nela.

Tabela 5 – Análise Categorical da Quinta e Sexta Questões

Referencial Teórico: Reflexão	
Categorias	Unidades de Contexto/Registro
Escrita Reflexiva Autobiográfica; Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Reflexivo;	<i>"Escrevo, principalmente, como forma de registro da observação da prática."</i> <i>"Rever e refletir nas questões abordadas na aula."</i> <i>"Penso sempre na forma de melhorar a minha atuação em contexto de aula."</i>
Subcategorias	
Processo da Escrita; Autoconhecimento; Relação do Diário com a PES;	<i>"(...) me fazia refletir sobre mim mesma."</i> <i>"(...) melhorar as práticas."</i> <i>"(...) instrumento de reflexão."</i>

3.2. Diário de Aprendizagem

As narrativas autobiográficas reflexivas, mais concretamente os diários de aprendizagem, foram alvo de análise de conteúdo, na tentativa de identificar unidades de contexto que ilustrem as categorias e subcategorias de análise previamente escolhidas. Devido a constrangimentos de espaço não nos é possível proceder à análise de todos os momentos registados nos diários, por isso selecionamos para análise três registos dos diários: dois do diário escrito (Anexo 11) e um do diário *online* (Anexo 12). Não obstante, sabemos que os dados obtidos permitem-nos responder às questões e objetivos de investigação apresentados anteriormente.

A escrita autobiográfica e reflexiva é um tipo de escrita autorreferencial (Abrahão, 2004, p. 202), em que o sujeito “se desvela para si” (ibidem) e se revela para os outros, atribuindo-se primordial importância à perspetiva do sujeito na relação e interdependência com os outros e os contextos em que atua (Alarcão & Leitão, 2007, p. 4).

Entre setembro de 2017 e janeiro de 2018 foram escritos sensivelmente mais de vinte entradas nos diários, sendo que analisaremos apenas aqueles que concernem a prática de ensino supervisionada nas seguintes dimensões: planificação de aulas e materiais, atuação profissional e colaboração docente. No dia 14 de novembro de 2017 (Anexo 11) foi feito um registo no diário às 21:30h, correspondente à aula ministrada nesse dia pela autora deste estudo com uma turma do 4º ano do 1ºCEB. Foi a primeira aula de doze regências e tinha como objetivo introduzir vocabulário da nova unidade didática.

Tabela 6 – Conteúdos da aula de 14 de novembro

Conceitos	Estratégias	Atitudes
Lexical	Ouvir músicas; Repetir algumas palavras; Usar flashcards; Fazer fichas de trabalho; Fazer exercícios do livro; Artes manuais.	Ajudar o Outro; Comportamento; Autonomia; Desenvolvimento da criatividade durante a realização das tarefas.
Partes da Casa Objetos da Casa Singular e Plural		
Cultural		
Música “My House”		

Esta primeira aula começou com cerca de dez minutos de atraso, provocando uma certa ansiedade à professora, que já estava nervosa com o começo da regência:

“Li algures que só temos medo de entrar numa sala de aula até o fazermos, depois disso o medo desaparece. Confesso que me custa a acreditar nisso. O medo está sempre lá, ou talvez seja só um pequeno receio, mas está lá. Também confesso que antes da minha regência estava a tremer por todos os lados apesar de estar bastante segura da aula que tinha planeado. Estava nervosa e sabia que a aula iria correr mal. Queria pensar noutra coisa e pensar positivo, mas não consegui. Falhei.”
(In Diário, 14 de novembro)

Nesta aula a professora começou por ativar algum vocabulário relativamente ao tópico “My Home and My Neighbourhood”, mais concretamente acerca das partes da casa, seguindo-se a apresentação de uma música e vídeo:

“Comecei por lhes perguntar quantas divisões tinha a casa de cada um e qual era a divisão favorita deles, tentando envolver todos os alunos na discussão. As respostas começaram a surgir aos poucos. Quando um aluno me respondia, perguntava sempre “porquê?” tentando sempre criar um debate, embora reconheça que muitos alunos não corresponderam ao estímulo. De seguida, apresentei a música “My House”. As músicas revelaram-se umas das minhas estratégias favoritas para utilizar em sala de aula, desperta os alunos e é uma excelente forma de introduzir novo vocabulário.” (In Diário, 14 de novembro)

Uma das estratégias utilizadas nesta aula foram os *flashcards* de objetos da casa que se revelou uma estratégia eficaz no desenvolvimento da aula. Não obstante, apesar da sua eficácia, a professora sentiu que de facto alguns alunos não estavam a compreender o exercício, nem a sua utilidade:

“Passei à utilização dos flashcards que, apesar de ser uma estratégia eficaz se revelou num completo desastre. Ora, não sei se desastre é a melhor palavra, contudo acho que não fui assertiva o suficiente e à custa disso alguns alunos não perceberam que atividade era aquela. Lembro-me do aluno J se voluntariar (e ele nem sabia para quê) e ficar a olhar muito confuso.” (In Diário, 14 de novembro)

Apesar da estratégia utilizada não ter sido a mais eficaz, a professora foi solidária e sensível para com os outros atores do processo, os alunos (Valério, 2007, p. 331), isto é, teve o cuidado de voltar a explicar e ajudar os que precisassem:

“Tive que voltar a explicar e até fiz o match de uma palavra com um objeto para eles perceberem. E perceberam.” (In Diário, 14 de novembro)

A professora sentiu que foi uma primeira aula complicada, em que encontrou muitos obstáculos e inquietações no seu percurso:

“Quando olhei para o relógio entrei em pânico. Tinha pouco tempo para terminar a aula e ainda faltavam alguns passos da planificação. Não acredito que a primeira aula está a correr tão mal...e eu tinha o pressentimento de que isto iria acontecer.” (In Diário, 14 de novembro)

Nesta aula utilizou ainda um jogo (não digital) que tinha como objetivo identificar os plurais das palavras depois de conhecidas as regras. Novamente sentiu que os alunos não corresponderam à explicação e que, por isso demoraram algum tempo a seguir as regras do jogo:

“Introduzi o jogo do plural e, apesar de alguns alunos demonstrarem interesse em jogá-lo, outros não perceberam a explicação e demonstraram-se inertes. Houve ali uma falha de comunicação entre professora e alunos. Como o tempo estava a

passar demasiado rápido e ainda tinha uma última atividade tive que interromper o jogo, gostaria de o ter terminado.” (In Diário, 14 de novembro)

O tempo foi, sem dúvida, um obstáculo assim como a falha de comunicação entre professora e alunos que afetou o desenrolar das atividades. Quase no fim da aula a professora introduziu ainda a última atividade planeada: *arts & crafts*. Foi solicitado aos alunos que desenhassem as suas casas para expor na sala. Foi uma atividade bem recebida pelos alunos, contudo a maior parte não teve tempo de a terminar.

Tabela 7 – Análise Categrorial da aula de 14 de novembro

Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto/Registo
Autonomia Docente	Qualidade Educativa	<i>“Não é que exista um bom sentido no ato de assustar, mas faz-me tomar consciência do que sou, do que faço e daquilo que preciso de fazer.”</i>
Escrita Reflexiva Autobiográfica	Processo da Escrita; Processo Metamorfósico; Autoconhecimento	<i>“Normalmente os trabalhos académicos não permitem esta liberdade de pensamento e de escrita que parece não dizer nada, mas diz tudo.”</i> <i>“Só sei que nada sei. E só sei que em mim encontro alguém que sou e ao mesmo tempo não era. Mas agora sou e serei.”</i>
Desenvolvimento do Pensamento Crítico Reflexivo	Relação do Diário com a PES	<i>“Os grandes obstáculos desta aula foram o meu nervosismo (gosta de ser protagonista!), a falta de tempo e a (grande) falha de comunicação entre mim e os alunos. Eu sei que planeei uma boa aula, só não a soube concretizar da melhor forma.”</i>

No dia 15 de novembro de 2017 foi feito um registo no diário às 21:00h, correspondente à aula ministrada nesse dia pela autora deste estudo com uma turma do 4º ano do 1ºCEB. Foi a segunda aula de doze regências e tinha como tema *“Parts of Town”* (Anexo 13).

Tabela 8 – Conteúdos da aula de 15 de novembro

Conceitos	Estratégias	Atitudes
Lexical	Ver um vídeo; Ouvir uma história; Jogar Bingo; Fazer exercícios do livro; Apresentações Powerpoint.	Ajudar o Outro; Comportamento; Autonomia; Respeitar o Outro.
Edifícios da Cidade		
O Campo e a Cidade		
Cultural		
Fábula “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”		

Nesta aula, a professora apresentou os edifícios da cidade, bem como os pronomes demonstrativos utilizando o *powerpoint* e *realia*. Embora fosse um tema já conhecido pelos alunos, alguns demonstraram mais dificuldade na compreensão de algum vocabulário e na consecução de alguns momentos de aula, pelo que a professora teve que realizar algumas intervenções pedagógicas, isto é, teve que readaptar a sua forma de explicar para que todos os alunos percebessem.

Tabela 9 – Análise Categorical da aula de 15 de novembro

Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto/Registo
Autonomia Docente	Qualidade Educativa	<i>“Tive que me adaptar, esquecer a planificação por uns momentos e focar-me no mais importante: a aprendizagem deles.”</i>
Escrita Reflexiva Autobiográfica	Processo da Escrita; Processo Metamorfósico; Autoconhecimento	<i>“Escrever não é algo novo para mim, mas isto que aqui escrevo é. Olhar para estas palavras faz-me ver coisas que não via, pensar no que não pensava. Refletir. E conhecer-me. Conhecer-me e ver-me em transformação.”</i>
Desenvolvimento do Pensamento Crítico Reflexivo	Relação do Diário com a PES	<i>“Apercebi-me, agora, de que deveria ter feito o jogo do Bingo de outra forma. Apesar de ter explicado diversas vezes, alguns alunos não compreenderam as regras do jogo. Será algo a melhorar no futuro.”</i>

Após a análise do conteúdo do diário e das unidades de contexto/registo, verifica-se que a escrita reflexiva potenciadora do processo metamorfósico e do autoconhecimento, permitiu construir uma “relação dialética entre o que se pensa e o que se faz” (Vieira, 2005, p. 118). “Ao recuar no tempo, para

recuperar acontecimentos passados e deles nos distanciarmos” (Vieira & Moreira, 2011, p. 40) reconstruímos memórias:

“Ao escrever sobre tudo aquilo que aconteceu percebo que certas coisas poderiam ter sido diferentes. São agora memórias e possibilidades de mudar no futuro. Agora que escrevo estas últimas linhas consigo realizar uma análise mais profunda ao meu trabalho, aos papéis que assumo. Consigo ver o que não correu bem e o que terá que correr melhor amanhã. Está escrito, mas são apenas memórias, mas graças a elas sei que de hoje em diante terei que fazer adaptações às minhas planificações de modo a chegar a todos os alunos. Sinto que este é o eterno dilema dos professores”. (In Diário, 15 de novembro)

Constata-se que, ao assumir a sua autonomia, a professora compreende a prática educativa como um compromisso social, um fenómeno humano onde existem relações afetivas (Valério, 2007, p. 329), criando novos saberes capazes de transformar o trabalho que exerce (ibidem). A PES foi um período de tomada de decisões, do confronto de teorias e práticas e da produção de novos conhecimentos. Num contexto de PES marcado pela autonomia, pela colaboração e reflexão é primordial desenvolver relações afetivas quer seja com os pares pedagógicos, quer seja com os alunos:

“Sinto que deixei uma parte de mim naquele colégio, com aqueles alunos.” (In Diário, 20 de janeiro)

A visão da prática educativa enquanto compromisso social determina a relação inseparável entre conceção e execução. São as relações afetivas, sociais e culturais que, na PES, guiam a práxis e definem o *habitus* da profissão docente (ibidem).

O último registo que será alvo de análise de conteúdo corresponde ao dia 17 de janeiro de 2018, publicado no diário online. Esta reflexão incide na preparação de uma atividade de Seminário de Acompanhamento da Prática de

Ensino em colaboração com os pares pedagógicos. A colaboração é um meio para atingir determinados objetivos (Boavida & Ponte, 2002, p. 45) constituindo-se como uma estratégia de trabalho de primordial importância no mundo da educação (ibidem, p. 44). Num trabalho de natureza colaborativa existe impreterivelmente um interesse em comum, um objetivo geral e uma forma de trabalho e relacionamento propiciadoras da partilha e trabalho coletivos (ibidem, p.48). Neste caso, a atividade em questão tinha como objetivo geral a dinamização de um seminário, bem como da apresentação de um projeto onde o colégio este envolvido, o EQuaP, do qual falámos anteriormente. Assim como referem Mesquita, Formosinho & Machado (2009, p. 6), as relações do trabalho em colaboração são voluntárias quando advêm das perceções que os professores têm do seu valor e do seu trabalho e, quando estes consideram que a partilha e a aprendizagem conjuntas são algo produtivo:

“Esta será mais uma atividade que realizámos em colaboração. Sabemos que cada uma tem uma posição ativa, participante e autónoma e que as decisões tomadas influenciarão os demais. Em todo o caso, agrada-me a partilha e a relação de trabalho que temos umas com as outras. Há sempre espaço para entreaajuda.” (In Diário, 17 de janeiro)

Numa profissão complexa como a de professor e num *locus* encarado como uma “comunidade de realização educativa que se constrói e se reconstrói pela reflexão” (Canha, 2013, p. 10) surgem sempre oportunidades imensuráveis para pensar e situações basilares “de construção de conhecimento relevante para o exercício da profissão” (ibidem), “que remetem para “o desenvolvimento do “eu” professor e simultaneamente, do “eu” investigador” (In Diário, 17 de janeiro) articulado com um processo de formação profissional focalizado em “vivências e lugares concretos” (Canha, 2013, p. 10).

Tabela 10 – Análise Categorical do registo do dia 17 de janeiro

Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto/Registo
Escrita Reflexiva Autobiográfica	Processo Metamorfósico; Autoconhecimento	<i>“A preparação deste seminário foi desafiante e cheia de (in)certezas. Um dos meus maiores receios é falar em frente de um grande público...era! (...) é uma incógnita.”</i>
Autonomia Docente	Emancipação dentro de um grupo	<i>“Embora estejamos a fazer o trabalho juntas, cada uma decidiu sobre o que ia falar, alinhando o seu pensamento com as restantes.”</i>
Cultura Colaborativa	Partilha coletiva; Dinâmica grupal	<i>“Há sempre espaço para entreajuda.” “A forma como cada uma trabalha individualmente complementa a forma de trabalho das demais. Sinto que não me estou a fazer entender, mas parece que nos completamos. A dinâmica é muito boa.”</i>
Desenvolvimento Profissional	Aprender através do outro	<i>“Partilhámos alguns pontos de vista e elas ajudaram-me com alguns aspetos relacionados com o convidado que vou apresentar.”</i>

A pluralidade de desafios e constrangimentos instituídos aos professores de hoje só serão ultrapassados através das relações difundidas no tempo e no espaço e “da forma como os professores vivenciam o dia a dia na escola” (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2009, p. 10). Através da análise destes excertos e, também, dos restantes que não foram alvo da nossa análise formal neste estudo, verificou-se que o processo de melhoria do ensino só se concretiza se a princípio se refletir sobre a experiência (Zeichner, 1993, p. 17). Assim como se verifica na análise de conteúdo desta reflexão, falar em público é/era um dos grandes medos da professora, condicionando por vezes a sua prestação. Ao refletir sobre a experiência decorrente do seminário, a professora percebeu que a sua prestação podia ter sido melhor, embora tivesse falado num curto espaço de tempo:

“Falei e não foi assim tão mau. O mundo não me caiu em cima, mas sei que podia ter sido melhor. Parece que nunca estou satisfeita comigo mesma. Fingi que não tinha lá ninguém, que estava sozinha. A coisa acabou por fluir.” (In Diário, 20 de janeiro)

Ao assumir diversas identidades em simultâneo, principalmente a de professora reflexiva, a autora do estudo questiona-se “sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas” (Alarcão, 2001, p. 6) e “tem uma atitude de estar na profissão” (ibidem) como profissional que questiona de forma crítica e se questiona, transmitindo a ideia de que aquele que reflete transforma(-se). A escrita de um diário é a escrita de um momento para aquele que escreve e a viveu, para o “outro”, ou seja, para a mesma pessoa que passou por um processo metamorfósico, por uma transformação conspícua (Hess, 2006, p. 91). Refletir e escrever para refletir tem como uma das suas finalidades “fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua ação” (Oliveira & Serrazina, 2014, p. 34), sobre os aspetos positivos e aperfeiçoáveis da mesma.

As aceções “reflexão” e “colaboração” estão intimamente relacionadas com aquilo que é ser professor e ser professor-investigador. É inconcebível pensar num professor que no seu dia a dia não investigue, não se questione sobre questões da prática, sobre constrangimentos e sobre as relações que tem com os outros atores do processo. Acreditámos que estas aceções são competências intrínsecas à função docente (Alarcão, 2001, pp. 28-29) e que se constituem como um elemento importante no processo de aprendizagem (Oliveira & Serrazina, 2014, p. 35).

3.3. Sequência de Conversação por Chat

Um dos instrumentos que utilizámos com o intuito de recolher dados relevantes para o nosso estudo, foi uma sequência de conversação por chat

através da qual pretendemos perceber de que forma a tecnologia se revela primordial na promoção da cultura colaborativa. Esta sequência de conversação por chat será alvo de análise de conteúdo, tendo em conta as categorias e subcategorias que definimos. A evolução das formas de comunicação e da sociedade despoletou a evolução da tecnologia e de diferentes formas de comunicar e de encarar a realidade, o que exige uma postura diferente por parte dos docentes e da escola em si. Urge a necessidade de ver a tecnologia como algo de primordial importância e que auxilie o professor a desenvolver a sua autonomia, a sistematizar o conhecimento e a desenvolver espaços de colaboração (Coutinho, 2009, p. 82).

Os chats e todos os sistemas de mensagem instantâneas são ferramentas de comunicação síncrona, uma vez que, toda a comunicação é feita em tempo real e todos os participantes devem estar online para poderem comunicar entre si (Morais & Cabrita, 2008, p. 161). Como já vimos, a comunicação em chat proporciona ao professor a utilização do seu tempo de modo mais produtivo (Cruz, 2005, p. 25) devido à facilidade que este tem em marcar reuniões com os seus pares permitindo uma distanciação do contexto escolar e o desenvolvimento de uma competência de trabalho em autonomia (ibidem, p.1). O facto de a escrita síncrona ser infinita permite que cada docente tenha espaço e tempo suficientes para exprimir as suas ideias, constituindo-se como um tipo de tecnologia facilitador da comunicação. A sequência de conversação por chat que nos propusemos analisar surgiu em contexto de PES e teve como propósito conceber uma reunião interativa de reflexão entre pares pedagógicos do centro de estágio. A reunião foi planeada seguindo um roteiro (Anexo 14) elaborado previamente e, traduziu-se na sequência de conversação presente no Anexo 15. Segundo Cruz (2005, p. 58), a comunicação online é interativa por natureza caracterizando-se negociação de tomadas de posição relativamente a representações. Falamos dos “*mouvement des places*”, conceito cunhado por François (1990), que são o resultado de um posicionamento relativamente aos papéis desempenhados num discurso. Ao assumir diferentes posturas num discurso, o interlocutor é capaz de construir a

sua posição no discurso, exprimir o seu ponto de vista, expor ao Outro as suas ideias e situar-se ou não no lugar em que o Outro o posiciona (Cruz, 2005, p. 58). Parece-nos que existe a possibilidade de ocorrer formação de coligações em chat, na medida em que, os interlocutores desenvolvem as suas opiniões acerca do trabalho colaborativo e das atividades desenvolvidas em PES:

“Relativamente às atividades que fizemos, quais as que acharam mais colaborativas e as menos colaborativas, por exemplo.”

“Não me parece que tenha sido má, mas poderia ter sido melhor. nas restantes houve, sim, alguma entreaajuda, mas não lhe chamaria colaboração porque cada uma dinamizou uma atividade diferente.”

“Sim, mas alguma atividade em específico que aches que foi mais produtiva? E. gostei muito daquele vídeo da BBC, penso que se chamava Little Human Planet – Homes Around the Word, que mostraste numa das aulas.”

“Sim, essa e a de storytelling”

Desse modo, o conhecimento que têm e as suas opiniões levam a um confronto entre a concordância e a discordância dos seus interlocutores, que podem variar ao longo de toda a interação (Cruz, 2005, p. 49).

Tabela 11 – Análise Categral da Sequência de Conversação por Chat

Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto/Registro
Autonomia Docente	Qualidade Educativa	<i>"O envolvimento na vida da escola."</i> <i>"Realço as atividades em que proporcionei momentos de reflexão crítica no sentido de despertar curiosidade e respeito pelo Outro"</i> <i>"Os meus objetivos foram dar o meu melhor e aprender o máximo que conseguisse"</i> <i>"O meu único objetivo sempre foi fazer o melhor possível, quer por mim quer pelos meus alunos"</i>
Escrita Reflexiva Autobiográfica	Processo da Escrita; Processo Metamorfósico; Autoconhecimento	<i>"Considero o exercício de escrita mais exigente do ponto de vista da reflexão."</i> <i>"Ferramenta útil para mim no sentido em que me permitiu refletir sobre a minha prática."</i> <i>"O meu diário de bordo está redigido em tópicos."</i>
Desenvolvimento do Pensamento Crítico Reflexivo	Relação do Diário com a PES	<i>"Sim, acho que ajuda efetivamente a melhorar a prática e a repensar o nosso papel numa escola. No meu caso, acho que não seria a mesma coisa se não tivesse criado um diário."</i> <i>"Refletindo sobre o que poderia ter corrido melhor obrigou-me a pensar e repensar as planificações seguintes."</i>
Autonomia Docente	Emancipação dentro de um grupo	<i>"nas restantes houve, sim, alguma entreaajuda, mas não lhe chamaria colaboração porque cada uma dinamizou uma atividade diferente."</i> <i>"Sim, foi algo pensado entre todas, mas como dizes cada uma dinamizou a sua atividade"</i>
Cultura Colaborativa	Partilha coletiva; Dinâmica grupal	<i>"A única atividade em que senti que realmente houve colaboração entre todas foi a preparação da palestra/seminário de dia 19."</i> <i>"A dinâmica foi muito boa."</i>
Desenvolvimento Profissional	Aprender através do outro	<i>"Embora não tenham sido em colaboração, houve ajuda entre todas"</i>

As questões enunciadas pelos pares pedagógicos (ver anexo 15) no que concerne a nossa prática viabilizaram a reflexão da nossa parte no que diz respeito aos materiais e à planificação por nós elaborados. Entendemos que deveríamos ter criado mais oportunidades de discussão e interação entre os alunos, fomentando os valores do respeito pelo Outro. Considerámos que

efetivamente devemos melhorar algumas das atividades realizadas por serem demasiado expositivas, não permitindo a intervenção dos alunos na maior parte do tempo. Através da utilização do chat enquanto ferramenta de trabalho docente, verificámos que este “possibilita o desenvolvimento de novas formas de interação” (Ponte, 2002, p. 20) e que se constituem como “suporte do desenvolvimento humano em numerosas dimensões” (ibidem).

Este tipo de tecnologia web 2.0 é facilitador do desenvolvimento de competências como a autonomia e a colaboração num novo paradigma do conhecimento e da aprendizagem (ibidem, pp.21-22) sendo fulcral na profissão e na formação docente. No desenvolvimento do trabalho colaborativo os intervenientes têm “de se reconhecer em novos papéis, fazendo coisas diferentes das que realizam habitualmente” (Boavida & Ponte, 2002, p. 9), envolvendo várias fases de reflexão e de debate que podem ser desenvolvidas em sequências conversacionais. Escolhemos utilizar a reunião em chat em detrimento da reunião presencial por permitir uma nova forma de organização do trabalho docente e uma maior flexibilidade de horários, sendo que entendemos que são essas as maiores diferenças entre os dois tipos de reunião. As reuniões online podem ser feitas a qualquer hora, em tempo real e é possível conectar várias pessoas na mesma conversa sem interrupções.

Constatou-se que foram desenvolvidos momentos de colaboração em PES e que houve, também, um desenvolvimento da autonomia docente que só se desenvolve no seio de uma cultura colaborativa, assim como referimos previamente, ser-se autónomo não é o mesmo que ser individualista, ser autónomo é ser capaz de tomar as suas próprias decisões num meio onde a troca e partilha de informações é privilegiada. Entendemos que a utilização do chat para o agendamento e consecução de reuniões entre docentes se revelou profícua, pois permitiu criar um vínculo entre o trabalho colaborativo no campo e a reflexão que articula modos diversos de compreender e de viver o mundo (Canha, 2013, p. 54).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo pretendíamos perceber a importância da escrita de um diário no processo de reflexão do docente do 1ºCEB, bem como a importância das ferramentas web 2.0 na promoção de espaços colaborativos e reflexivos. As questões e os objetivos delimitados para o estudo, assim como os dados recolhidos levaram-nos à compreensão daquilo que os professores estagiários entendem por escrita reflexiva e por práticas colaborativas. Importa responder às questões iniciais da nossa investigação:

No que concerne a questão 1, “Qual é o contributo do DA na formação/profissão docente?” verificamos que a escrita do diário se constituiu como uma forma de produção de conhecimento acerca do “eu” e da profissão docente. Acreditamos que a análise e interpretação dos dados obtidos retratou a importância da escrita enquanto estratégia quase heurística de valor epistemológico “em que a experimentação e a reflexão como elementos auto formativos desempenham um papel de primordial importância” (Alarcão, 1996, p. 19). Acreditamos veemente que a escrita reflexiva de um diário de aprendizagem foi um instrumento fulcral no decorrer da PES, pois fez-nos perceber verdadeiramente o que é ser professor. Ao escrever e ler os registos diários e todos os apontamentos que dizem respeito à vida de um professor, foi possível construir um vaivém dialético entre desenvolver as planificações, executar e refletir. Constatamos que o diário de aprendizagem é algo muito íntimo e único. A abordagem utilizada por cada professor é também única, no entanto todos eles têm algo em comum: o sentido e o motivo da escrita. Escreve-se porque se quer refletir e escreve-se para melhorar e pelos alunos. Verificou-se que é através da escrita que se constrói uma representação de si e do “outro” (Hess, 2006, p. 92) e de outras identidades que sofrem um processo metamorfósico constante. O diário de aprendizagem foi um instrumento de sistematização do nosso processo de formação, não se cingindo apenas ao

registo e relato de práticas boas e aperfeiçoáveis. Constituiu-se como fonte de novos conhecimentos, produzidos através da reflexão e da escrita, permitindo-nos identificar os problemas da nossa prática e encontrar soluções para os mesmos. A PES não foi um processo de formação fácil, tendo em conta que foi o nosso primeiro contacto com o campo de atuação de um professor. Através da escrita dos nossos diários de aprendizagem (o escrito e o digital) conseguimos identificar aspetos a melhorar, como por exemplo o nervosismo e a falha de comunicação entre professora e alunos, bem como possíveis soluções para esses problemas, a título de exemplo ser mais assertiva e pensar em diferentes formas de explicar determinado assunto, tendo em conta os perfis dos alunos.

No que concerne a questão 2 “De que forma pode a autonomia de um professor estar relacionada com a colaboração entre docentes?”, constatamos que o nosso estudo nos permitiu identificar as aceções relacionadas com “reflexão” e sua importância para o desenvolvimento pessoal e profissional e, também, perceber de que modo a formação incidente em práticas colaborativas pode contribuir para o processo reflexivo docente. Todas as questões relacionadas com o professor como investigador e como produtor do seu próprio conhecimento, configuram-no como protagonista da sua história. É nessa história que se constrói a relação entre os conceitos “professor crítico reflexivo” e “professor autónomo” que, perpetuam a ideia de que só o professor, que está no seu meio de trabalho e que é capaz de desenvolver uma atitude crítica face à mesma e a todas as dimensões da profissão docente, é um professor-investigador assim como afirma Alarcão (2001). Assim como já mencionamos, na nossa PES foi primordial ser-se autónomo em situações de colaboração. Entendemos autonomia como uma qualidade educativa, isto é, estamos conscientes do nosso papel numa escola, num projeto, na preparação de determinada atividade. Reconhecemos os nossos interesses individuais, bem como os interesses coletivos caracterizadores dos trabalhos colaborativos. Uma vez que o eixo estruturante da nossa investigação se prendia com a reflexão e a colaboração, é de primordial importância referir que durante a PES

conseguimos aferir de que modo estes conceitos são intrínsecos, desenvolvidos quase numa relação de interdependência. Após cada aula havia sempre oportunidades para criar momentos de reflexão conjunta, em que cada uma contribuía de forma significativa para o desenvolvimento profissional das demais.

No que concerne a questão 3 “Qual a relevância da tecnologia na criação de uma cultura colaborativa e reflexiva?”, constatamos que a utilização de ferramentas web 2.0, como o chat, revelou-se um recurso útil no contexto formativo, promovendo uma autoanálise crítica (Cruz & Orange, 2016, p. 4), a reflexão colaborativa e a entreajuda entre pares. A utilização de ferramentas TIC na PES, mais concretamente de vídeos e jogos, enriqueceram as nossas regências, bem como tornaram a aprendizagem mais dinâmica e interessante.

Parece-nos oportuno referir, também, os constrangimentos do nosso estudo. Analisando e avaliando a PES podemos afirmar que deveriam ter sido implementados mais momentos de reflexão conjunta online que não se concretizaram devido a constrangimentos de espaço. Não obstante, os momentos de reflexão presencial e no diário (tanto no escrito como no digital) foram recorrentes, sendo que os pares pedagógicos reservavam sempre um momento depois das aulas para refletir, e a autora do estudo escrevia e refletia sobre aspetos da sua formação numa frequência diária. Outro constrangimento que conseguimos verificar está relacionado com a discussão dos diários de bordo. Os sujeitos-investigados revelaram que a escrita os levou a refletir e transformar as práticas, no entanto não conseguimos identificar quais foram essas mudanças.

Um outro constrangimento prende-se com a escrita reflexiva, na medida em que era do nosso interesse verificar se algum plano de estudos de algum curso direcionado para o ramo da Educação contempla a escrita reflexiva autobiográfica enquanto elemento de avaliação. Devido a condicionamentos de espaço não nos foi possível aferir se de facto é estimulada a escrita de narrativas autobiográficas por parte das Instituições de Ensino Superior, embora acreditemos que a utilização deste tipo de registo não seja usual. Por

esta razão, consideramos que seria pertinente a realização de um estudo sobre a importância da escrita reflexiva autobiográfica no desenvolvimento do aluno.

BIBLIOGRAFIA

- Abrahão, M. H. (2004). Pesquisa (auto)biográfica - Tempo, Memórias e Narrativas. Em M. H. Abrahão, *A Aventura (auto)biográfica: Teoria e Empiria* (pp. 201-224). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Afonso, C. C. (2006). Professores de Língua Estrangeira: que competências? Em R. Bizarro, & F. B. Silva, *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp. 450-459). Porto Editora.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, Nº 1*, pp. 21-30.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. Em J. Machado, & J. M. Alves, *Coordenação, Supervisão e Liderança - Escolas, Projetos e Aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., & Leitão, Á. (2007). A Narrativa Autobiográfica: Uma Abordagem Metodológica da Complexidade na Formação Inicial de Professores do 1º CEB . *XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para*

investigar e intervir em educação? . Lisboa: FPCE da Universidade de Lisboa.

Alarcão, I., Ponte, J. P., Freitas, C. V., Alarcão, J., & Tavares, M. J. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. CRUP.

Alves, J. M. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA.

Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). Procedimentos de Análise de Dados. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 299-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bastos, C., & Brites, I. (2010). *Relatório final de acompanhamento - Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico INGLÊS*. Lisboa: APPI. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/relatorio_appi_aec_09_10.pdf

Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº 64, ano VII, pp. 40-43.

Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. Em *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-69). Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. Em *GTI (org), Reflectir e investigar sobre a prática* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Educativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Camões, L. V. (1572). *Os Lusíadas*. Lisboa.
- Canha, M. B. (2013). *Colaboração em Didática - Utopia, Desencanto e Possibilidade (Tese de Doutoramento não Publicada)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CAP. (2006/07). *Relatório Final de Acompanhamento - Actividades de Enriquecimento Curricular*.
- Coutinho, C. (2009). Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de português. *Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 2 (1), pp. 75-86.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (Dezembro de 2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*.
- Cruz, M. (2005). *O cibercomunicador intercultural: imagens das línguas em chat plurilingue*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cruz, M. (2011). *Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Cruz, M., & Medeiros, P. (2009). Por um processo de ensino-aprendizagem bilíngue no 1ºCEB. *Revista Saber & Educar / Cadernos de Estudo / 14*, pp. 1-10.
- Cruz, M., & Orange, E. (2016). 21st Century Skills In The Teaching Of Foreign Languages At Primary And Secondary Schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1-12.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Em *Educar, Curitiba, n.31* (pp. 213-230). Editora UFPR.
- Delors, J. (2010). *Educação - Um tesouro a descobrir*. Brasília: UNESCO.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. D.C.HEATH & CO., PUBLISHERS.
- Dorigon, T. C., & Romanowski, J. P. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 8-22.
- Ferreira, C., Freitas, P., & Carvalho, R. (2009). Edu-LE: English teaching in Madeira (students from 3 to 12 years old) . *Revista Saber & Educar / Cadernos de Estudo / 14*, pp. 1-5.
- Figel, J. (2007). *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Fino, C. N. (2003). FAQs, Etnografia e Observação. *Revista europeia de etnografia da educação*, 107-118.
- Fino, C. N. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. Em C. Escallier, & N. Veríssimo, *Educação e cultura* (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira.

- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem - Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos Professores. *ESTUDOS AVANÇADOS* 15 (42), pp. 259-268.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. Brasil: Editora Paz e Terra.
- Frison, L. M., & Simão, A. M. (2011). *Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos*. Porto Alegre.
- Gaspar, M., Pereira, F., & Passeggi, M. d. (2012). As Narrativas Autobiográficas e a Formação de Professores: Uma Reflexão sobre o Diário de Acompanhamento. *IV Congresso Internacional de Pesquisas Autobiográficas*, (pp. 218-223). Rio Grande do Sul.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gimenez, T. (2002). Competência Intercultural na Língua Inglesa. *Boletim NAPDATE n. 12, Londrina*, pp. 3 - 4.
- Gomes, M. J. (2005). Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. *VII Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIE05*, (pp. 311-315). Leiria.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. Em M. G. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de*

investigadores num campo multi-referenciado (pp. 39-62). Monte da Caparica: UIED / FCT, Universidade Nova de Lisboa.

Gregório, C., Perdigão, R., & Casas-Novas, T. (2014). *Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico (Relatório Técnico Final)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE) . Obtido de http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico_final.pdf

Hess, R. (2006). Momento do Diário e Diário dos Momentos. Em E. C. Sousa, & M. H. Abrahão, *Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si* (pp. 89-103). Porto Alegre: EDUNEB.

Kant, I. (2008). *A Crítica da Razão Pura (Kritik der reinen Vernunft)*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Kramsch, C. (2013). Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(1), 57-78.

Kripka, R. M., Scheller, M., & Bonotto, D. d. (2015). Pesquisa Documental na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e Caracterização. *Revista de Investigaciones UNAD Bogotá* v.14, n.2, pp. 55-73.

Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 51-84.

Machado, J., & Cruz, A. (2014). Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 1, pp. 173-191.

Mendonça, A., & Bento, A. V. (2009). As Escolas a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira: O redesenhar do ensino no 1º Ciclo através de

um novo modelo educativo. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - X Congresso* (pp. 1-10). Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.

Miranda, L., & Dias, P. (2003). Ambientes de comunicação síncrona na web como recurso de apoio à aprendizagem de alunos do ensino superior. *III Challenges 2003. Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. SIIE, Simpósio Internacional de Informática Educativa*. 5 (pp. 239-250). Braga: Universidade do Minho.

Morais, N. S., & Cabrita, I. (2008). Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação (as)síncrona e interacção no ensino superior. *PRISMA.COM n.º 6*, pp. 158-179.

Moreira, M. A., Vieira, F., & Marques, I. (1996). *A Investigação-ação na Formação de Professores: um projeto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*. Universidade do Minho.

Nobre, C. R. (Junho de 2002). O jogo no ensino precoce da língua inglesa. *Educação & Comunicação n.º 7*, pp. 165-171.

Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. Em *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Em *Professores: Imagens do futuro presente* (pp. 25-46). Lisboa: Educa.
- Nunes, L. M. (2011). *A Formação de Professores de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Covilhã: UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR - Artes e Letras.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2014). A reflexão e o professor como investigador. 29-42.
- P21. (2007). *Framework for 21st Century Learning*. Washington, DC: Partnership for 21st Century Skills.
- Pereira, E. G., & Oliveira, L. R. (2012). TIC na Educação: desafios, conflitos e potencialidades pedagógicas com a Web 2.0. *Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo*, (pp. 1-24). Belo Horizonte.
- Pereira, M. V. (2010). Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. Em M. H. Abrahão, *(Auto)biografia e formação humana* (pp. 123-138). Porto Alegre: EDUFRN.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n.12, pp. 5-21.
- Petroni, A. P. (2008). *Autonomia de professores: um estudo da perspectiva da psicologia*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. (2005). Estágio e Docência: Diferentes Concepções. *Revista Poiesis - Volume 3, Números 3 e 4*, pp. 5-24.

Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. pp. 1-10.

Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. Em J. P. Ponte, *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico (Cadernos de Formação de Professores, Nº 4)* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.

Ponte, J. P., & Saraiva, M. (2003). O Trabalho Colaborativo e o Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. *Quadrante*, 12(2), pp. 25-52.

Ponte, J. P., Januário, C., Ferreira, I. C., & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. CRUP.

Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34, pp. 94-181.

Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão? Em J. Machado, & J. M. Alves, *Coordenação, Supervisão e Liderança - Escolas, Projetos e Aprendizagens* (pp. 36-47). Porto: Universidade Católica Editora.

Saramago, J. (1989). *ABC Madrid*.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez Editora.

Souza, A. P., Carneiro, R. F., Perez, S. M., Oliveira, E. R., Reali, A. M., & Oliveira, R. M. (2012). A Escrita de Diários na Formação Docente. *Educação em Revista* v.28 n.01, pp. 181-210.

- Strecht-Ribeiro, J. O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Valério, M. (2007). *José Contreras - Autonomia de professores*. Curitiba: Educar em Revista.
- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo Sem Fronteiras*, v.5, n.1, pp. 116-138.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Zabalza, M. Á. (2004). Los diarios de clase: aspectos generales. Em *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional* (pp. 15-33). Madrid: Narcea Ediciones.
- Zago, G. d. (2010). Dos Blogs aos Microblogs: Aspectos Históricos, Formatos e Características. *Interin*, v.9, n.1, pp. 1-12.
- Zeichner, Z. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.